ENSEÑANZAS

DE LAS

LENGUAS

EN EL

INSTITUTO NACIONAL

Panamá
Imprenta Nacional
1927

407
P18e

The Library
of the
University of North Carolina

This book was presented
by
Rippey Collection

407
P18e

40
P1

5D

This BOOK may be kept out TWO WEEKS ONLY, and is subject to a fine of FIVE CENTS a day thereafter. It was taken out on the day indicated below:

Lib. 10M-N '37

ENSEÑANZAS

DE LAS

LENGUAS

EN EL

INSTITUTO NACIONAL

Panamá
Imprenta Nacional
1927

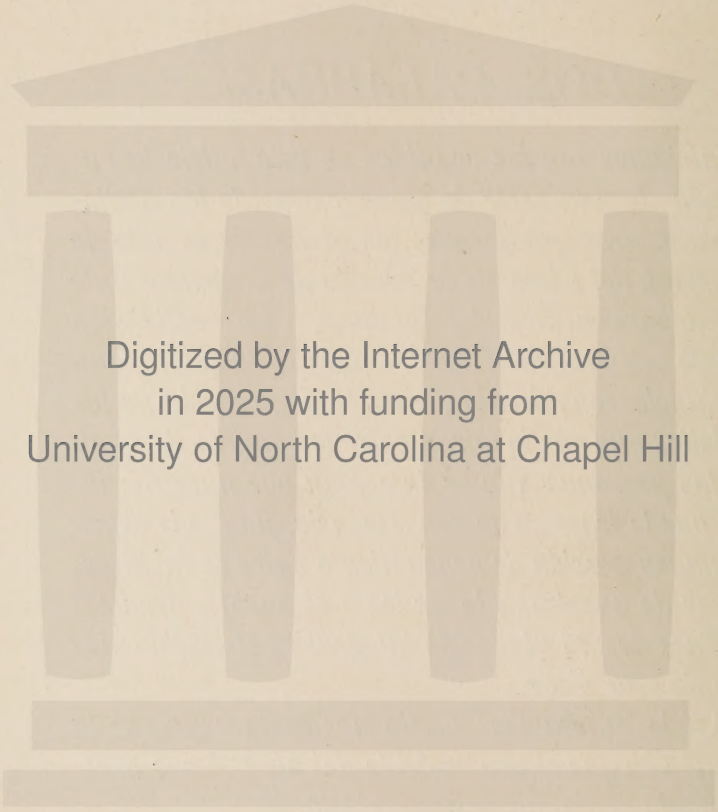
DOS PALABRAS

Iniciamos con las reunidas en este folleto la publicación de una serie de monografías de las distintas asignaturas que forman los planes de estudio de la Normal, del Liceo, de la Sección de Comercio y de otros departamentos del Instituto. La realización plena de este programa será, a nuestro juicio, de una importancia considerable, pues la divulgación de los propósitos que nos inspiran entre los padres de familia y las personas que se interesan por nuestras labores puede traer como consecuencia, una más estrecha compenetración de pensamiento entre el Instituto, el hogar de nuestros educandos y el pueblo, propicia a los fines de una educación integral en el sentido moderno de esta frase.

Así lo esperamos, y sólo nos resta expresar la confianza en que el profesorado del plantel nos prestará, hasta el fin, su valiosa ayuda.

J. D. MOSCOTE,
Rector.

Panamá, 31 de Diciembre de 1926.



Digitized by the Internet Archive
in 2025 with funding from
University of North Carolina at Chapel Hill

https://archive.org/details/enseanzasdelasle00inst

SOBRE LA ENSEÑANZA MODERNA DEL IDIOMA PATRIO

por CARLOS VICUÑA

La pedagogía contemporánea, siguiendo un impulso nacido y crecido en Alemania, tiende a dar al estudio del idioma patrio un franco predominio en la enseñanza primaria y secundaria. ¿Es justificado este predominio? ¿Qué condiciones debe llenar este estudio para que, sin detrimento ni deformación de la mente juvenil, pueda ser, si no el centro normal de todos los demás, por lo menos un ramo útil o indispensable de la cultura humanística? ¿Es esta cultura indispensable? ¿Debe ella constituír el tipo normal de la enseñanza pública? ¿Qué parte de la enseñanza *real* constituye el estudio del idioma patrio? ¿Cuáles son sus verdaderos fines y sus métodos más eficaces?

He aquí una serie de cuestiones fundamentales a las cuales no siempre se da toda su importancia en los planes de la enseñanza pública, ni en la formación de los profesores que deben proporcionarla.

Es fuera de toda duda,—y la necesidad teórica de este hecho social fue proclamada por Augusto Comte hace ya cerca de cien años en el tomo primero de su Curso de Filosofía Positiva, publicado en 1830,—que es indispensable reemplazar la educación

teológica, metafísica y literaria, por una educación positiva, más conforme al espíritu de nuestra época y adaptada a las necesidades de la civilización moderna.

Hay que confesar que en este sentido se ha hecho poco en los países latinos. Se ha suprimido, en verdad, la teología (reducida hoy día en los programas a una mera supervivencia de algunas fábulas bíblicas, despojadas hasta de su prestigio literario y emocional); pero la metafísica subsiste en la filosofía, en la instrucción cívica, y en la enseñanza moral, y la tendencia meramente literaria o formalista predomina en todo. Más aún: la ciencia positiva, sistemática, coordinada y filosófica, no está en parte alguna de la enseñanza, y al contrario parece cada día alejarse más su entrada al templo, en donde ofician sólo los sacerdotes de la especialidad dispersiva e inconexa, imbuídos de metafísica cientista, por lo menos en todas sus tentativas de explicación general de los fenómenos.

Más aún: es imposible,—como lo enseña Augusto Comte,—conseguir la regeneración de la educación general mientras las diferentes ciencias sigan considerándose aisladas o independientes, porque ello obliga a hacer de cada una un estudio minucioso y prolijo, como si cada educando hubiese de hacerse astrónomo o químico, pues de otro modo los conocimientos fragmentarios de la astronomía o de la química sólo aumentan la confusión mental y la ininteligencia del mundo. Y tal estudio completo de cada ciencia es prácticamente imposible a menos de disponer de una cabeza superior y de medios extraordinarios. Urge

pues, presentar las diferentes ciencias, sistematizadas y coordinadas entre sí, como las diversas ramas de un tronco único, y reducidas a sus métodos y a sus resultados. Así las ciencias darán una noción completa del mundo, proporcionarán una conveniente interpretación de la naturaleza y desarrollarán el espíritu positivo, que es más un método y un criterio filosófico que una suma indefinida de nociones sobre el mundo. Estas no pueden llamarse positivas, sino cuando son reales, útiles, ciertas, claras, precisas, afirmativas, relativas, orgánicas y simpáticas, es decir cuando se apartan de lo quimérico, convergen al mejoramiento de la vida humana, armonizan la razón individual con la social, rechazan lo vago, lo indefinido y lo dubitativo, tratan de explicar el mundo por medio de la identificación de los fenómenos sin pretender dar a la ciencia otro valor que el de una interpretación de la naturaleza, coherente, armónica y propicia a la felicidad del individuo y de la especie.

La condición fundamental aunque no única de esta ciencia positiva es la de ser *real,* es decir, en ella la pura imaginación pierde irrevocablemente su antigua supremacía mental y se subordina de tal modo a la observación y a la experiencia, que esta subordinación constante de la subjetividad a la objetividad, pasa a constituír un estado lógico normal, el estado de razón (sin que por ello las construcciones subjetivas o hipótesis, ya provisionales, ya definitivas, dejen de estimular, guiar y completar las especulaciones del espíritu).

Naturalmente las realidades que el espíritu debe estudiar no se limitan al mundo físico: de tanto o

mayor interés para una filosofía sistemática son también las realidades sociales y morales.

El fin constante de todos nuestros esfuerzos, intelectuales, morales o prácticos, privados o públicos, no puede ser otro que el de crear y consolidar la felicidad individual y social. Sería demencial afanarse por la ciencia, por la filosofía, por el arte, por la industria, por la política, por la religión, si de todos nuestros esfuerzos hubiese de acrecentarse la desgracia sobre el planeta o si ellos hubiesen de ser estériles para el bienestar físico o moral del hombre.

Dicho se queda que este modo de filosofar condena la estéril puerilidad del "arte por el arte", la vana curiosidad de la ciencia "por la ciencia", el snobismo vanidoso de "la cultura por la cultura", y la deformación patológica del "deporte por el deporte", y quiere, por el contrario, que el arte, la ciencia, la cultura y la educación física tengan por fin ennoblecer, embellecer, dignificar, mejorar y prolongar la vida y la salud moral, mental y física del hombre.

Así considerado el problema, es evidente que no hay ninguna razón atendible para hacer del estudio del idioma patrio el centro normal subordinante o predominante de toda la enseñanza general, primaria o secundaria.

El idioma patrio es sólo uno de los medios de comunicación del hombre, y muchas veces un medio restringido en el cual no cabe por razones históricas, políticas y sociales, sino una mínima parte de la cultura científica, filosófica y aun literaria de la Humanidad. Tal pasa manifiestamente con la lengua española, de modo que encerrarse en ella o exaltar

sus falsas excelencias, equivale a mutilar el espíritu y aun a falsearlo haciendo prevalecer en la estimación del educando las formas externas sobre el fondo.

Aún cuando se tratase de la lengua de un país de alta cultura, como la Francia o la Alemania, el estudio del idioma mismo, con prescindencia del contenido ideológico y filosófico, no puede corresponder a las necesidades científicas, industriales, morales y políticas de la época presente, en que los más graves y trascendentales problemas preocupan a la Humanidad y acosan al individuo.

La educación consiste en transformar al individuo, elevándolo de la grosera animalidad en que nace hasta la plena sociabilidad. Le Bon, confundiendo lamentablemente la técnica del proceso educativo con el concepto mismo de la educación, sostiene que ésta consiste en transformar lo consciente en inconsciente. Nó; porque éso puede ser también depravar o pervertir, y la educación es un progresivo ascenso hacia la sociabilidad: ella socializa los instintos y sentimientos haciéndolos altruístas, benévolos, generosos, heróicos y santos; socializa la inteligencia y el lenguaje haciéndolos abstractos, generales, científicos y filosóficos, y socializa el carácter transformando la mera actividad instintiva o animal en trabajo social.

Esta triple función de la educación se desarrolla principalmente en la familia, en la escuela primaria y en la escuela profesional respectivamente y en defecto de ellas, por el espontáneo contacto con la vida social.

¿Qué viene a ser la instrucción secundaria? Sólo

un aspecto, más sistemático y más completo, de la enseñanza primaria, así como la universidad no es otra cosa, a pesar de las quejas y protestas universales de algunos teorizantes, que la escuela profesional de las llamadas carreras liberales. Así concebida la escuela secundaria, como una forma sistemática de la primaria, se ve que su función se circunscribe esencialmente a la educación intelectual o sea a la transformación de la inteligencia concreta y animal del niño, poblada de concepciones ficticias y fetiquistas, en la inteligencia social, madura, filosófica, nutrida de nociones positivas y sistemáticas, del hombre adulto.

Para que la instrucción secundaria corresponda a este fin es necesario que toda ella converja hacia una plena positividad científica y filosófica; de tal modo que el joven que la termine con éxito tenga nociones reales, ciertas, claras, orgánicas, relativas y simpáticas sobre el mundo, la sociedad y el hombre mismo. El fin último de la ciencia es el conocimiento del hombre o mejor dicho, de la Humanidad, sér complejo y difícil, cuyo conocimiento real es la única base cierta para asegurar su felicidad permanente.

Hay que reconocer sin embargo, que en su estado actual la instrucción pública está lejos de realizar este ideal, ni en sus programas, ni en sus métodos, ni en su personal docente. Todo ello se resiente del *cientismo* híbrido moderno, a la vez dispersivo, erudito y negativo, que se aferra desesperadamente, como a una noción suprema, a un nacionalismo patriótico, inconsciente y aberrante, que ni puede sistematizarse ni menos sostenerse con otra razón que la de la nece-

sidad troglodítica de defenderse de peligros a menudo imaginarios.

Y como fatalmente las organizaciones sociales dependen de las opiniones, es utópico pensar en una verdadera regeneración de la educación pública mientras subsistan como una opinión acreditada la metafísica o el cientismo, que hoy día dominan por lo menos las esferas dirigentes de los países organizados según el tipo democrático.

Se hace, pues, necesario aprovechar la actual organización de la enseñanza pública para sacar de ella el mayor partido posible en beneficio de un progreso real de la inteligencia de las nuevas generaciones. Para ello basta la existencia de un verdadero profesorado, de preparación científica suficiente y de ciertas condiciones personales entre las cuales debe descollar sin duda el amor sincero por la juventud y por su oficio de maestro.

Este profesorado puede hacer su obra en todos los ramos de la enseñanza, pero pocos se prestan más fácilmente a ella que el idioma patrio a causa de la amplitud y variedad de su campo propio.

En primer lugar el idioma patrio se presta admirablemente para el ensanche de la cultura general, es decir para enseñar y sobre todo para apreciar todas aquellas nociones fundamentales de historia, de filosofía, de arte, de literatura, de política, y aun científicas que deben ser familiares a todo hombre moderno porque completan y profundizan su noción filosófica del mundo físico, social y moral. Nada más contrario a este espíritu de cultura general que la erudición y sobre todo la erudición lexicográfica, que

empequeñece el espíritu y lo atiborra de nociones pueriles. Un profesor de idioma patrio debe conocer su idioma pero debe conocer también la filosofía, la ciencia, la historia, la literatura y el arte, y debe tener el criterio necesario y el talento de buscar sus ejemplos y los temas de sus explicaciones en las grandes cosas de la Humanidad, sin detenerse nunca más de lo indispensable en los infinitos pequeños problemas de la filosofía, que lógicamente habrán de asaltarle sin cesar durante sus lecciones.

Toda buena lección, además de satisfacer la inteligencia por la claridad, profundidad y certidumbre de las explicaciones, debe tener la virtud de sugerir a los jóvenes la necesidad de ensanchar la mente, de afirmar el criterio y de adquirir métodos racionales y normales de investigar y comprobar las leyes del mundo físico y moral.

Para conseguir este efecto es indispensable que la clase de idioma patrio se salga algunas veces del campo restringido del idioma patrio y salte a los dominios de la literatura universal, de la historia, de la filosofía y de la ciencia.

Se presta admirablemente a esta función la clase de lectura. Un criterio nacionalista estrecho ha hecho desterrar los antiguos libros de lectura nutridos de vasta y honda cultura, y reemplazarlos por otros llenos de lamentales puerilidades, cuyo estudio no puede dejar al joven otra cosa que palabras vacías. Es indispensable hacer nuevos libros de lectura en los que volvamos a ver a Homero, a Sófocles, a Esquilo, a César, al Dante, a Shakespeare, a Diderot, a Cervantes, a Goethe, así como a los grandes histo-

riadores antiguos y modernos y las narraciones de los más trascendentales progresos de la Humanidad. Naturalmente esta función cultural de la enseñanza del idioma patrio tiene sus límites lógicos, que le imponen la premura del tiempo y la necesidad de llenar ciertos programas.

No puede razonablemente pedirse más tiempo para la enseñanza del idioma patrio: tiene ya bastante y debe pensarse no en ensanchar las humanidades, —que tienen una tendencia morbosa a crecer con toda suerte de asignaturas nuevas,—sino más bien en restringirlas profundizándolas. La vida moderna exige cada vez más imperiosamente que el joven entre luego al trabajo fecundo, y las necesidades industriales exigirán pronto que no se distraiga a la juventud con la literatura verbalista, del campo propio de la vida moderna, que es la producción económica y la satisfacción de las necesidades morales y sociales. La civilización moderna ya no es ni literaria ni guerrera, y la prosperidad y bienestar de los pueblos dependen exclusivamente de su capacidad productora. No puede ya ser el ideal de la enseñanza, general o especial, el formar gramáticos o literatos, y mucho menos en la América Latina, en donde espontáneamente brotarán en proporción mucho mayor de la conveniente. Hay pues, que contentarse con el tiempo actualmente asignado a esta enseñanza y más bien disminuírlo que no aumentarlo, circunstancia que deberá fatalmente restringir el radio de la cultura general que puede proporcionarse mediante ella. Puede obviarse en parte este inconveniente ensanchándose la enseñanza de la filosofía moderna.

Agréguese al inconveniente apuntado de la escasez de tiempo, la circunstancia fatal del recargo de los programas, hechos a menudo con una carencia de criterio general que desconcierta. Decorosamente los profesores no pueden prescindir de los programas de la enseñanza; pero estos son a menudo tan fragmentarios, tan inconexos, y están tan llenos de cosas anticuadas e inútiles, que difícilmente pueden ellos ser la materia central de una enseñanza amena, razonable y provechosa.

Y nótese que los programas son indispensables para el trabajo metódico. Sin ellos, sin el centro de convergencia didáctica que ellos suministran, la enseñanza degenera en una charla estéril. Por otra parte los programas a menudo contienen materias de todo punto indispensables para completar la cultura general o especial. En la enseñanza del idioma patrio,—como trataré de explicarlo más adelante,—hay numerosas cuestiones sin cuyo conocimiento el hombre queda a ciegas sobre algunos de los fenómenos más importantes de la vida social.

El lenguaje es la más grandiosa de las creaciones sociales de la Humanidad. Sin él la Humanidad misma no habría salido de la animalidad primitiva. No sólo él comunica los sentimientos, las ideas y la voluntad de los hombres y así los socializa, sino que él permite conservar los tesoros de la poesía, de la filosofía, de la ciencia, de la política, de la educación y de la industria, y asegura así la continuidad social y moral de la especie, que es la condición más esencial de su predominio sobre la Tierra. Ignorar las leyes fundamentales del lenguaje casi equivale para

la inteligencia a ignorar las leyes fundamentales del número, la extensión y el movimiento, o las leyes, astronómicas y físicas.

Es pues indispensable proporcionar a los educandos una teoría positiva y racional del lenguaje, y ningún otro tipo más apropiado para estableçerla y desarrollarla que el idioma patrio, familiar a maestros y discípulos, cuyo conocimiento fundamental reúne todas las condiciones de positividad que satisfacen las necesidades intelectuales, morales y prácticas del hombre.

Naturalmente para ello hay que circunscribir su estudio a aquellas nociones que llenen los requisitos de la positividad. Los programas señalan entre estas nociones la gramática actual, la histórica, la historia literaria, la literatura preceptiva, el estudio del vocabulario y los ejercicios prácticos de escritura, lectura, recitación, composición y ortografía.

Los conceptos modernos sobre todas estas materias difieren profundamente de los tradicionales y se hace por ello indispensable analizar en qué consisten las diferencias y qué ventajas las abonan.

Según Don Andrés Bello "La gramática de una lengua es el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada". La persistencia de esta definición tradicional, malamente copiada por la Academia Española, da razón del espíritu fundamental que presidió antaño al estudio de la Gramática. Era ella una serie más o menos sistemática de preceptos destinados a corregir el lenguaje espontáneo, mediante la sujeción de la lengua viva a las leyes caducas de la lengua muerta, o

a prejuicios lógicos arbitrarios, ideados por los gramáticos, imbuídos en alguna de las tres filosofías falsas que condenó Bacon: la sofística, la empírica, o la supersticiosa.

En efecto los gramáticos de la antigua escuela, al formular sus correcciones de la lengua viva, se han fundado ya en categorías arbitrarias, apriorísticas, a las cuales han creído que debiera someterse el idioma correcto; o se han fundado en unos pocos hechos dispersos, mal observados y peor establecidos, que han tomado como el tipo único de la lengua correcta, o bien se han fundado en la autoridad infalible de algunos escritores y gramáticos. Un ejemplo del primer tipo lo representa la Academia Española, que se ha creído autorizada para limpiar, fijar y dar esplendor a la lengua, y en aplicación de estas prerrogativas ha llegado hasta a ingenuidades como la de proscribir, por ejemplo, las formas del verbo *podrir* que conservan la *o* de la raíz, como *podría, podriré, podriría* (Gramática de la Lengua Castellana por la Real Academia Española; nueva edición reformada. Madrid 1920 página 102 Nº 129ª).

Un ejemplo del segundo tipo lo proporciona la misma Academia cuando omite deliberadamente entre los regímenes del verbo *entrar* el de la preposición *a* (Obra citada página 250), que los españoles en general rechazan como espurio, y que sin embargo, como lo ha probado Cuervo, es tan antiguo en Castellano que se halla frecuentemente en el Poema del Cid y en todo linaje de escritores clásicos y anteclásicos, sin contar con que es la construcción usual de la lengua hablada y escrita de los americanos.

Un ejemplo del tercer tipo lo proporcionan numerosas correcciones de Baralt, quien critica a menudo como galicismos modos de decir familiares y frecuentes de nuestros mayores y de nuestros contemporáneos.

La gramática moderna es fundamentalmente distinta. No es un arte; es una ciencia; no enseña a hablar ni a escribir, y mucho menos por medio de preceptos. Hablar y escribir es un arte, sin duda; pero el arte no se aprende por explicaciones teóricas. Se aprende por la imitación y el ejercicio, y se perfecciona por una crítica racional. Desde las primeras palabras que balbucimos en la infancia, hasta los más sutiles discursos de filosofía o de pasión, los asimilamos, por imitación y repetición; raras veces por propia creación; los perfeccionamos por la reflexión propia o ajena; pero jamás llegamos a dominarlos por preceptos o por correcciones mecánicas, como las de la gramática tradicional, que más mutilan que pulen el lenguaje.

Pero lo más grave del arte de hablar y escribir condensado en preceptos gramaticales arbitrarios e inconexos, está en que reduce su porpio campo de acción a la exterioridad, a la forma, a los llamados *vicios de lenguaje,* solecismos, barbarismos, provincialismos, construcciones y regímenes que se tachan de impuros o corrompidos, y descuida en cambio lo fundamental del lenguaje, que son las ideas, los sentimientos y la voluntad, y la necesidad esencial de trasladarlos de la mente de la primera persona a la de la segunda.

En efecto para hablar y escribir correctamente

es necesario pensar, sentir y anhelar correctamente; para hablar y escribir bellamente, hay que pensar, sentir y anhelar bellamente; para hablar y escribir noblemente es necesario pensar, sentir y anhelar noblemente.

Y no hay que olvidar que la ley fundamental del lenguaje es aquella ley de filosofía primera según la cual todo intermediario debe estar normalmente subordinado a los dos extremos que liga. El lenguaje liga a las dos primeras personas, y a las necesidades intelectuales, morales y prácticas de ambas debe subordinarse Esa es su ley fundamental, que se resuelve en la ley de la claridad intelectual, de la armonía sentimental y de la posibilidad práctica. Cuando la claridad, la armonía y la posibilidad se reúnen, se produce la *persuación*, que es la suprema manifestación, el más alto triunfo del lenguaje.

De estos tres elementos de la persuación, la gramática tradicional ha considerado sólo la parte lógica o intelectual; ha abandonado la parte emocional a la retórica y ha desdeñado completamente la realidad práctica, sin la cual el lenguaje se reduce a menudo a vana palabrería.

Y aun la parte lógica ha sido mal considerada pues no se ve en las gramáticas en parte alguna considerada debidamente la ley suprema de la claridad que debe regir todo traslado de ideas de la mente de la primera persona a la de la segunda, y sin embargo esta ley es tan fundamental y real, que ella hace contínuamente evolucionar el lenguaje de modo espontáneo para que desaparezca todo motivo de oscuridad o ambigüedad. Así vemos que caen en

desuso palabras y frases que pueden dar motivo a la confusión o al equívoco, como los antiguos adverbios en *guisa,* cuyo significacado se confundió con el de los adverbios en *mente,* que acabaron por reemplazarlos; como el verbo *aducir,* que dejó de emplearse en su antiguo significado de guiar, o conducir, cuando adquirió el sentido nuevo de "allegar razones"; como el pronombre *suyo* que en América se evita para la tercera persona prefiriéndose *de él, de ella,* a fin de evitar el equívoco respecto de la segunda de cortesía (*de usted*), etc. (1).

Esta ley de la claridad es la única que explica ciertos fenómenos gramaticales cuya errada interpretación ha dado motivo a los más arbitrarios preceptos.

Un ejemplo notable de esto es la ley sintáctica en virtud de la cual el acusativo castellano lleva algunas veces y otras nó, la preposición *a.* Esta preposición del acusativo pasivo era inusitada en latín y no se halla tampoco en las lenguas romanas oriundas de fuera de la Península. Don Andrés Bello atribuyó su uso a la personalidad y determinación del acusativo (Gramática de la Lengua Castellana por Don Andrés Bello, París 1905, Nº 889, edición de Cuervo). Es ésta una explicación supersticiosa, que atribuye a la lengua una especie de veneración por las personas determinadas, que se manifiesta por el uso de la preposición *a* en el acusativo. Naturalmente, aunque establecida por D. Andrés Bello, esta regla es falsa, y no lo son menos las paráfrasis difusas que

(1) En España pasa lo contrario: se dice *suyo* para la tercera persona y *de Usted* para la segunda.

hace sobre el particular la Academia en los números 241 y 242 de su Gramática.

El propio Bello en su Gramática (Nº 64), violando su regla dice *"el adjetivo modifica al sustantivo"*, poniendo la preposición al acusativo *el sustantivo*, que no es persona ni sér alguno determinado; lo que prueba que aun los gramáticos al hablar o escribir siguen espontáneamente las leyes reales del idioma.

Este fenómeno al parecer tan complejo sobre el cual se hacen tantos distingos y excepciones, se explica muy fácilmente notando que la ley de la claridad hace o nó necesaria la preposición.

En efecto en Castellano el acusativo no tiene una terminación especial que lo distinga del nominativo, como sucede en latín y en griego, ni tampoco ocupa en la proposición un lugar determinado, que sirva al mismo propósito, como pasa en francés y en inglés. Se hace en consecuencia necesario que el que habla lo distinga de algún modo en todos aquellos casos en que la segunda persona pudiese quedar perpleja sobre cuál de los dos sujetos gramaticales,—nominativo o acusativo,—es el activo y cuál el pasivo. Esto sólo puede suceder en las proposiciones *reversibles*, tales como *"un soldado mató a un ladrón"*, en las cuales si no se señala con toda claridad cuál de las dos personas gramaticales *mata* y cuál *es muerta*, pudiera la segunda persona dudar. Si digo *un submarino hundió un vapor de carga*, no puede saberse *quién hundió*, ni *quién fué hundido*. Lo aclaro diciendo en un caso "a un submarino hundió un vapor de carga" o "un submarino hundió a un vapor de carga". Se ve pues que la preposición interviene por razón de claridad.

Puede también conseguirse ésta cambiando la construcción, usando por ejemplo la pasiva (Un ladrón fué muerto por un soldado, un vapor de carga fué hundido por un submarino), o de otro modo, por ejemplo reforzando el acusativo por un caso complementario: *ese vapor de carga le hundió un submarino.* Es evidente que no siempre la claridad exige estos recursos. A veces la naturaleza misma de la proposición da la clave suficiente. Tal pasa cuando las proposiciones son *irreversibles,* ésto es, cuando hay imposibilidad de que el acusativo se torne activo. *La niña cortó una flor,* no necesita preposición porque nadie podrá creer que "una flor cortó a la niña" (V. Carlos Vicuña, analísis lógico Nº 49).

Se comprende que estas explicaciones más hondas no sólo son más reales, y por ende más satisfactorias para el espíritu, sino también más sencillas y fáciles, y permitirán realizar de modo racional en la enseñanzael anhelo confuso e irracional de *"reducir la gramática al mínimun"*. En buena hora que se reduzca al mínumum como toda ciencia, es decir, a sus métodos y resultados, pero que esta reducción se haga mediante la simplificación y profundidad de sus principios, y no mediante una simple mutilación de ellos, lo que únicamente contribuye a aumentar la confusión y el desconcierto. Para mínimums irracionales es preferible la supresión completa, pues no saber nada es más útil que saber cosas fragmentarias inconnexas y falsas.

El mínimum razonable está constituído a mi juicio por las materias siguientes:

1º Una teoría general del lenguaje y de sus

diferentes formas desde las formas primarias del grito y de la mínica hasta las más elevadas manifestaciones del pensamiento y del sentimiento: los gritos, la mímica, la palabra, los signos, los símbolos, las acciones simbólicas y las bellas artes.

2º Una teoría especial del lenguaje articulado, de sus principales manifestaciones y de su evolución.

3º Una teoría elemental de las principales operaciones mentales que preceden a la proposición.

4º Un concepto fundamental sobre la gramática y sus divisiones.

5º La teoría de la oración y sus partes (funciones gramaticales y construcciones).

6º El estudio completo de los nexos gramaticales.

7º Los principales fenómenos generales de la morfología, y

8º Nociones suscintas de semasiología y lexicología.

Séame permitido decir algunas palabras sobre cada uno de estos puntos.

Es siempre indispensable, a fin de que nuestra conceptualidad forme un todo armónico y coherente, ligar todo linaje de estudios a las concepciones más generales, de los cuales la disciplina respectiva forma parte. Por eso el estudio concreto de la gramática de una lengua y aún el de la lengua misma, carece de todo valor intelectual, se reduce a una erudición pueril, si se omite enlazar la lengua estudiada no sólo con las demás lenguas del universo, sino sobre todo con los demás medios de expresión, de tan alto valor

emocional, social y práctico, que reemplazan muchas veces a la palabra y otras la apoyan y completan.

Es necesario que los jóvenes comprendan que un grito, un gesto, una obra de arte, un signo, una acción simbólica son también lenguajes, lenguajes que hay que aprender y respetar, y que es tan criminal, por ejemplo, hacer un signo, una caricia, o un ademán mentiroso, como formular una promesa falsa de palabra o por escrito.

Sólo así se apreciará correctamente el lenguaje, se comprenderá cuál es la superioridad real de la palabra sobre los demás medios de expresión y se notarán los verdaderos límites de este lenguaje tan admirable para la expresión de los fenómenos de la inteligencia y tan inferior para la de los fenómenos complejos del sentimiento y la emoción.

Es necesario además, estudiar brevemente la evolución de la lengua, para poner de manifiesto la íntima relación de ésta con las ideas, los prejuicios, los sentimientos y las necesidades prácticas del pueblo que la habla y su íntima conexión con el desarrollo de la cultura y del poder político del mismo. De este modo el estudio de la lengua se liga al de la historia y se hace más relativo y más filosófico.

Hay sin embargo en este punto un escollo que debe evitarse: la filología histórica ha tomado en los últimos tiempos un vuelo infinito: ya no parecen los sabios estudiar la evolución de las lenguas, sino registrar y catalogar con igual carácter todas las particularidades infinitas y dispersas que pueden cazar a través de todo linaje de escritos, inscripciones, fragmentos y palimpsestos. Se ha caído al res-

pecto en una erudición tan vasta como pueril, más propia para extraviar el espíritu que para esclarecerlo. Urge reaccionar contra esta balumba absurda, que seguramente está demás y es inútil aun en las obras de los especialistas. La gramática histórica de la lengua castellana, cuerdamente resumida, puede caber toda en unas veinticinco páginas impresas.

Es indispensable que todo estudio racional de gramática empiece por el estudio de los juicios. Cuando usamos el lenguaje de la palabra, la mente se esfuerza previamente en formular en juicios sus pensamientos, sentimientos y anhelos. Respecto del pensamiento el fenómeno es manifiesto y reconocido: no expresamos nuestras ideas sino cuando ellas han madurado en un juicio. Más aún, cuando el juicio no ha llegado aún a cristalizarse, la expresión tartamudea llena de incertidumbre, como ya lo reconoció Boileau en su *"Art Poétique"*:

Ce qui se concoit bien, s'énonce clairement,

Et les mots pour le dire arrivent aisément.

Este tartamudeo de la palabra es más sensible cuando se trata de expresar sentimientos. Estos son a veces difíciles de analizar y aunque nuestro corazón rebose de ellos, nos vemos a menudo por insuficiencia de análisis mental, en la imposibilidad de expresarlos con palabras. La violencia de algunos no nos permite a veces hablar y la extrema delicadeza de otros nos obliga a recurrir a otros medios más sutiles para expresarlos: la caricia, la acción simbólica, la mímica. Otro tanto sucede con las órdenes que a

menudo se expresan con medias palabras, con signos o con gestos.

Hay pues, en los productos del lenguaje hablado, que han llegado a su pleno desarrollo, un juicio, un trabajo mental que los precede. Sería imposible estudiar esos productos sin conocer el mecanismo del juicio, sin saber las leyes lógicas, a que está sometido. La expresión *análisis lógico*, tan traída y llevada en los estudios de sintaxis, carece de sentido si no se hace este estudio del juicio, porque *análisis lógico* no significa otra cosa que el método por el cual se investigan los antecedentes lógicos de la proposición; que no son otros que los juicios que ella pone de manifiesto.

Pero este estudio del juicio debe ser breve: muy pocas son las nociones de psicología positiva que tiene la Humanidad. La mayoría de las nociones que hoy corren por el mundo con el nombre de psicología son fantasías hueras, establecidas por el método absurdo de la introspección. Nada puede saberse de cierto sobre el mecanismo de nuestro espíritu sino estudiando sus productos: el lenguaje, la ciencia, la filosofía, la religión, el arte, los mitos, las costumbres y las leyes. Un análisis juicioso y objetivo de estos productos puede darnos por inducción las leyes ciertas de conservación y funcionamiento de la inteligencia. Hay pues, que pasar luego al estudio objetivo del idioma mismo.

Para hacerlo con provecho intelectual y práctico hay que abandonar la vieja gramática preceptiva, falsa en sus principios e inadecuada para su objeto, y reem-

plazarla por la gramática moderna, que no es otra cosa que la ciencia del idioma.

Una lengua es un fenómeno natural, un hecho social vivo, que nace, crece, se desarrolla, se adapta, asimila y desasimila elementos, y al fin se transforma o perece. Tal fenómeno no es arbitrario: sus diferentes fases o aspectos revelan condiciones constantes de semejanza o de sucesión, que la inteligencia humana descubre y que son sus leyes propias. La gramática no es más que el estudio de estas leyes propias del idioma, su establecimiento y sistematización. Este estudio para ser verdaderamente científico ha de ser inductivo, es decir, ha de partir de la observación y la experiencia; y únicamente después de establecidos sólidamente los hechos sociales,—usuales o consuetudinarios—deberá intervenir la reflexión para explicarlos, ligarlos por una ley general y sistematizarlos, sin olvidar jamás el gran precepto de Bacon, según el cual cuando los hechos están en contradicción con alguna teoría o principio, es más conveniente modificar la teoría o el principio que no salvarlo con alguna distinción frívola; ¡cuánto más pretender violentar los hechos para que acepten falsamente una ley arbitraria!

Y si la gramática no es más que el estudio abstracto de las leyes espontáneas del idioma, es evidente que su división interna tampoco puede ser arbitraria o preceptiva, como es la tradicional, sino que debe ella reflejar la realidad. Un idioma está normalmente formado de frases o agrupaciones de palabras que corresponden a las agrupaciones de las ideas que se quieren expresar. Wundt pretende que el

orden de las palabras en la frase corresponde al orden de las representaciones en el espíritu, pero hay que reconocer que cada lengua tiene a este respecto sus leyes propias, a las cuales se somete el espíritu que la emplea. Las palabras a su vez están constituídas por fonemas o sonidos, que también se agrupan en cada caso según leyes propias. En general una perturbación del orden de las palabras en la frase o del orden de los fonemas en la palabra, así como cualesquiera cambios de las unas o de los otros, altera la frase o la palabra y cambia o destruye el sentido del discurso.

Si es verdad que el idioma se compone de frases y éstas de palabras y las palabras de sonidos, resulta claramente que la materia propia de la gramática son las frases, palabras y sonidos de la lengua. De allí la división racional de la gramática en tres partes: la sintaxis o estudio de las leyes de construcción y régimen, la morfología o estudio de las leyes generales de formación de las palabras y la fonología o teoría de los sonidos.

La sintaxis se reduce fundamentalmente a la teoría de las partes de la oración y al establecimiento de las leyes de construcción y régimen.

Conviene abandonar totalmente el sistema mecánico y falso de clasifciar las partes de la oración mediante la mezcla de sistemas ilógicos como lo hace la analogía tradicional, que clasifica el sustantivo por su significado, el adjetivo y el adverbio por su oficio y el verbo, por su forma, violentando en muchos casos el oficio o el significado de las palabras.

Las palabras sólo son *partes de la oración.* cuan-

do contribuyen a formarla, cuando son elementos constitutivos de ella. Cuando las palabras están aisladas,—como por ejemplo en las enumeraciones alfabéticas de los diccionarios,—no son partes de oración alguna y resulta falso el clasificarlas como tales. Estas clasificaciones aproximadas de los diccionarios han falseado el criterio sobre lo que son las partes de la oración y han permitido que se mantenga al respecto una rutina tradicional inaceptable.

Según su etimología latina, *oración* vale tanto como proposición o serie de proposiciones. En gramática designa a las proposiciones de sentido completo por contraposición a las de sentido incompleto o parcial, que se llaman proposiciones relativas. La oración está formada esencialmente por el sujeto y el atributo o predicado, que son sus partes esenciales, por los modificativos del uno y del otro y por los nexos gramaticales (cópulas, preposiciones, conjunciones y relativos) que sirven para ligar los unos a los otros, los elementos del discurso.

Para aplicar correctamente esta teoría es menester ampliar la noción del sujeto al acusativo y al dativo, y distinguir cuidadosamente los dos grandes tipos de atributo: el verbo atributo y el adjetivo predicado (V. Carlos Vicuña, Análisis lógico Nº 20 y siguiente).

Especial atención debe darse, a mi juicio, al estudio de los nexos gramaticales. Estas palabras son las más importantes de la lengua, porque ellas expresan las relaciones mentales, que son el pensamiento mismo, y son las que más caracterizan el idioma. La

lengua no se desnaturaliza por el empleo de voces extranjeras, muchas de las cuales llegan a ser perfectamente asimiladas, pero la contaminación de su sintaxis, de su régimen, que en gran parte se manifiesta en el uso de los nexos, quita a la lengua toda fisonomía propia, ya que el régimen es un fenómeno de orden general, que necesariamente se repite en toda frase análoga.

Por lo demás el estudio de los nexos es relativamente fácil, pues se trata de un corto número de palabras; las cópulas más usuales son sólo cuatro, las preposiciones unas veinte, las conjunciones coordinantes otras tantas y los relativos simples y compuestos, no muchos más.

La sintaxis es sin duda la parte más interesante de la gramática, pero el estudio de ésta no queda completo sin algunas nociones fundamentales de morfología general, esto es, sin una teoría de aquellos cambios generales de la forma de las palabras, que dicen relación con un cambio también general del significado.

Toda palabra está caracterizada por su forma, esto es, por la agrupación en un orden dado de los fonemas que la constituyen, y a cada palabra corresponden uno o varios (más generalmente varios) significados lógicos o ideológicos. Por lo común las alteraciones aun leves de la estructura de las palabras alteran o destruyen su significado. Basta permutar la una por la otra las dos vocales de la palabra *gota* para producir otra palabra muy diversa. A veces un leve cambio hace que la palabra no signifique nada, y lo propio sucede con una alteración ma-

yoī, una mutilación o un agregado. Sin embargo hay casos numerosos en que a las variaciones de forma corresponden variaciones concomitantes de significado, ligadas uniformemente a aquellas por leyes morfológicas. El estudio de estas leyes de variación de las formas en relación con la variación de los significados son el fondo mismo de la morfología: plurales, femeninos, aumentativos, diminutivos, meliorativos, peyorativos, conjugación verbal, declinación, formación del adverbio en *mente*, etc.

En esto también se ha ido muy lejos y las gramáticas preceptivas han confundido la ciencia, que es una sistematización de las leyes de los fenómenos, con un catálogo aburridísimo e inútil de toda clase de rarezas e irregularidades. En materia de verbos, por ejemplo, se ha llegado a catalogarlos todos en trece clases amén de algunos sueltos (V. Bello, Gramática N° 508 y siguientes), con indicación de todas sus irregularidades y la enumeración alfabética de todos los que las sufren. Este trabajo de erudición y de paciencia carece de todo objeto racional, teórico y práctico, y debe ser desterrado de la enseñanza.

La gramática moderna empieza ahora a explorar un campo nuevo, que ofrece al espíritu muy amplias perspectivas para el conocimiento del lenguaje articulado. Es el estudio de la semasiología o semántica o teoría general de los significados y de sus mutaciones, que debe constituír algo así como el capítulo final de la morfología. Muy de desear sería que las principales nociones semasiológicas, que tanta luz arrojan sobre la verdadera psicología popular, entrasen en un plan de enseñanza elemental del

idioma patrio. Podría servir admirablemente para este efecto el "Diseño de Semática" del P. Restrepo, ilustre colombiano que ha resumido con gran maestría, aplicándolos al castellano, los principios fundamentales de la semasiología moderna.

La semasiología es tal vez de todos los capítulos de la gramática moderna el que tiene mayor valor para la cultura general. En efecto esta no consiste ni en la erudición ni en la ciencia, sino más bien en una cierta familiaridad con las cosas fundamentales del espíritu humano, es decir, con los fenómenos más generales y trascendentales de la vida social y moral: la historia, la filosofía, el arte, las costumbres, y todas estas cosas se reflejan con singular vigor en los significados de las palabras y en su evolución: su estudio permite hacer sondajes de cultura en los cursos de idioma patrio y despertar en los educandos el deseo de ensanchar la propia.

En cuanto a la fonología, la parte verdaderamente útil es demasiado elemental y no vale la pena hablar especialmente de ella. Pero en los tiempos modernos se ha desarrollado un capítulo de ella, la fonética, hasta extremos verdaderamente inauditos de erudición dispersiva. Su estudio sólo puede tener interés práctico para la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros, y debe ser proscrito de la del idioma patrio.

El hecho de abandonar en la enseñanza de la gramática el criterio preceptivo, no significa en modo alguno que se desconozca la existencia del lenguaje literario, ni que éste no haya de enseñarse en las escuelas.

Una lengua cualquiera hablada por un gran pueblo, digamos la española, no es siempre igual en todo momento y lugar ni entre toda clase de gentes. La sintaxis en general tiende a conservarse y a uniformarse, sobre todo entre gentes que mantienen algún intercambio espiritual, pero las palabras, formas y significados, tienden más bien a la variedad tratando de adaptarse a las pecularidades mentales, morales y prácticas de pueblos, gremios o grupos. No sólo el provincialismo es un fenómeno natural y espontáneo contra el cual luchan en vano puristas y pedantes, sino que lo son también el *argot* (caló, germanía, *coa,* etc.,) el vocabulario técnico especial de ciencias, artes y labores y la lengua literaria.

Es innecesario enseñar los provincialismos, pues en general no necesitamos para nada los de otras provincias y los de aquellas que habitamos los aprendemos espontáneamente por el uso; algo análogo podemos decir del *argot,* y en cuanto a los vocabularios técnicos carecen de todo valor real para los que no practican las artes, ciencias o labores respectivas, por lo cual habremos de aprenderlos a medida que nos familiaricemos con ellas.

No pasa lo mismo con la lengua literaria: es ella el lazo ideológico común de todos los pueblos de un mismo idioma, y el único medio de expresión general entre gentes cultas o para asuntos sociales, políticos, científicos, filosóficos o meramente literarios. Desconocerla es mutilar la cultura y quedar el hombre inhábil para expresarse de palabras o por escrito ante un auditorio o público un poco más numeroso que el fa-

miliar. ¡Cuántos hombres, por su sola inhabilidad en el manejo corriente de la lengua literaria, se ven obligados a callar sus pensamientos, y a tolerar en silencio el error de los indoctos o la impudicia de los malvados! El conocimiento y manejo de la lengua literaria es una arma formidable para llegar a la mente y al corazón de los pueblos y conseguir de ellos el amparo decisivo que nuestras opiniones o nuestros sentimientos merecen. Los pueblos, únicos jueces de de conducta de los hombres, no pueden fallar acertadamente si no se les explican claramente los hechos, y la lengua familiar y la vulgar son a menudo insuficientes e inhábiles para esta tarea.

Finalmente, las obras literarias, por su naturaleza, no están destinadas a grupos reducidos, sino a una vasta difusión, que no es posible sino mediante una forma de expresión adecuada y general, como es la lengua literaria.

Por lo demás la lengua literaria es infinitamente superior a la familiar en claridad, belleza y armonía; es una obra de arte acabada y trabajada, cuyo manejo no puede en general aprenderse sin largos ejercicios y sabias lecciones.

Todas estas razones hacen indispensable que en un curso de idioma patrio se dedique especial interés al estudio de la lengua literaria.

Desde luego hay que distinguirla de la familiar y de la vulgar, con las cuales tiene un gran fondo común, sintáctico, morfológico, semasiológico y lexicográfico. Pero es indudable que hay

formas que pertenecen a la lengua vulgar y aun a la familiar y que no tienen carta de ciudadanía en el idioma literario, así como por la inversa, hay formas puramente literarias, que parecerían pedantescas o ridículas en la conversación familiar. Hay palabras que podemos emplear sin desdoro delante de una o dos personas íntimas, pero que serían de todo punto inconvenientes en una reunión algo mayor o de alguna solemnidad.

Del mismo modo la lengua escrita y la poética tienen formas propias que la lengua familiar desconoce.

Las consideraciones que preceden permiten apreciar con criterio positivo y relativo el concepto tan discutido del *lenguaje correcto*. La corrección, en el fondo, es la *pureza* del lenguaje, esto es su falta de contaminación con elementos extraños. El lenguaje literario se hace incorrecto cuando se mezclan en él elementos puramente familiares o vulgares, del mismo modo que cuando se empuerca con extranjerismos, pues nunca las alteraciones, aun sintácticas, provienen del mero capricho o fantasía del que habla—a no ser que sea un demente sino de resabios de otras lenguas o modos de hablar con los cuales el que habla o escribe tiene trato familiar y frecuente. Tan incorrectos son esos resabios, extranjeros, familiares o vulgares, en la lengua literaria, como lo serían en la familiar resabios literarios o vulgares.

Lo que D. Andrés Bello, corrigiendo a Horacio, ha llamado el *buen uso*, no es otra cosa que el uso estrictamente literario, y por eso se prueba por el ejemplo de los buenos autores y hablistas.

Pero no basta la mera corrección o pureza para dar sello propio al lenguaje literario. Este se manifiesta también en su superior claridad, en su galanura y en su musicalidad.

La claridad es condición de todo lenguaje y puede definirse como la facultad de trasladar exactamente las ideas, sentimientos o deseos de la primera persona, a la mente de la segunda. Esta propiedad depende a la vez de la mente de ambas personas y de los medios de comunicación empleados.

Es imposible hallar un lenguaje claro si las ideas del que habla no lo son, y toda claridad resultará insuficiente para una persona incapaz de comprender. Pero a veces los medios mismos son inadecuados o no traducen exactamente un pensamiento claro o no se adaptan a una mente capaz pero de escasa preparación. En la lengua literaria no puede en general considerarse esta última circunstancia, porque el autor se dirige ordinariamente a gentes para él desconocidas, a las cuales hará bien en suponer dotadas de luces medianas y suficientes. No se olvide que la lengua literaria no es la científica, que se dirige a especialistas, y puede abusar del tecnicismo, que en la literaria resulta siempre pedantesco u oscuro. Le bastará pues, concebir claramente y elegir un lenguaje natural, corriente, que exprese exactamente su pensamiento en forma sencilla, sin artificiosas complicaciones de retórica ni enredos de sintaxis.

Pero la extrema sequedad no es tampoco propia del lenguaje literario: no debe confundirse con ella la sencillez. El lenguaje literario se caracteriza por

cierta gracia en el decir, por cierta galanura y originalidad de expresión, por las imágenes y metáforas, por los epítetos que realzan y animan los conceptos. Cuando Cervantes hace exclamar a D. Quijote en el capítulo VIII de sus aventuras "Non fuyades cobardes e viles criaturas que es un solo caballero el que os acomete", usa un lenguaje lleno de especiales gallardías: formas arcaicas, epitetos enérgicos y contraproposición de imágenes que dan a la palabra de su héroe una vivacidad y gracia especiales.

Tampoco se concibe el lenguaje literario pedestre y ramplón: la forma literaria es una obra de arte y su técnica principal consiste en darle soltura, fluidez y musicalidad. Es ésta la parte más difícil de la enseñanza del idioma patrio. Aquí no bastan consejos ni advertencias; es imprescindible un ejercicio paciente y una crítica aguda y severa. El trabajo del estilo, como lo ha probado Albalat, es una verdadera obra de orfebre que han realizado con santa paciencia los más famosos artistas literarios de todos los tiempos, los cuales han cumplido en silencio la sentencia de Boileau:

Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage:

Polissez-le sans cesse et le repolissez.

El éxito en esta parte exige la práctica juiciosa de varios procedimientos. Como lo dice Horacio, no se puede ser poeta sin talento, pero de nada sirve el ingenio sin cultivo. No fué solamente el talento sino una gracia infinita y paciente del arte lo que

permitió a Caro llegar a decir después de varias otras tentativas inferiores:

> "Aquí nació aquel rayo de la guerra,
> pío, felice, triunfador Trajano,
> ante quien mudo se postró la tierra
> que ve del sol la cuna y la que baña
> el mar, también vencido, gaditano".

Es evidente que para llegar a esta armonía hay que tener cierto sentido de la música literaria y un oído ejercitado; pero ello no basta: se requiere además una técnica para corregir, pues en general cuando uno escribe no puede estar excesivamente preocupado de los detalles de la forma. Tal sólo podría acontecer cuando las concepciones fuesen pueriles y los sentimientos vulgares. En general el que escribe está absorbido por sus concepciones y por la necesidad de expresar sentimientos difíciles y sutiles, y el borrador primero necesariamente resulta sólo como un esbozo no pulido. El pulimento guiado por la crítica se hace mediante tres procedimientos principales: la supresión, la sustitución y la trasposición.

La supresión debe ser despiadada: en un estilo ágil, vivo, resplandeciente, no debe haber cosa alguna de más: lo que pueda decirse en dos palabras no se diga nunca en tres, lo que pueda decirse en una no se diga nunca en dos. Toda palabra de sentido vago o confuso, toda palabra que repita un concepto ya dicho, todo nexo o reforzativo innecesario, deben ser eliminados sin consideración. A veces hay que suprimir párrafos y capítulos enteros. Es esta supre-

sión implacable de lo feo y de lo basto la que da a las obras de los grandes escritores esa nota de limpidez, de celeridad, de vigor, que es una de las condiciones del placer literario. Pero sólo puede suprimirse verdaderamente lo que es innecesario, o por lo menos inútil. Muchas veces palabras feas y duras, o de significado confuso o incierto, agregan sin embargo algún valor ideológico o emocional al discurso y su supresión lisa y llana pudiera equivaler a una mutilación.

En tales casos hay necesidad de sustituír el término feo o duro de pronunciar o de sentido ambiguo o falso, o confuso, o repetido, por otro mejor, más elegante, más eufónico, más claro, más cierto, más exacto y más nuevo. Es éste un gran trabajo que supone a la vez claridad conceptual, conocimiento del vocabulario y un gusto exquisito, que sólo dan vastas lecturas y pacientes ejercicios.

Pero los toques maestros para conseguir la gracia y la armonía se consiguen por la trasposición. La música y la cadencia dependen más que de la elección de ciertos sonidos,—lo que rara vez puede hacerse en literatura sin desmedro del sentido—, en una compensación de ellos, en una repartición melódica de acentos, en una mejor distribución de las palabras cuya proximidad produce la cacofonía o la dificultad de pronunciación y cuya gradación ideológica o emocional hay que saber encontrar.

Para apreciar hasta qué punto una conveniente distribución de las palabras contribuye a la gracia y armonía del estilo, tómese el ejemplo de Caro citado más arriba y sin alterar en lo más mínimo su

sentido ni cambiar ni suprimir palabra alguna, distribúyanse ellas de otro modo. Dígase por ejemplo: "Trajano felice, pío, triunfador, aquel rayo de la guerra, ante quien la tierra que ve la cuna del sol y la que baña el mar gaditano, vencido también, se postró muda, nació aquí". Inmediatamente se nota que toda la gracia, toda la armonía y aun gran parte de la claridad, se han perdido.

Pero no debe confundirse el lenguaje literario con la obra literaria. Esta está muy lejos de ser un mero efecto de la forma, la cual no es sino el vehículo apropiado de sus concepciones y emociones.

La literatura es un lenguaje de emociones, si no el más perfecto ni el más penetrante, por lo menos el más grandioso y el más general. Carece de existencia social la literatura que no está normalmente subordinada a este gran fin de encantar la vida por la comunicación de las emociones. Si se quiere aprovechar la enseñanza del idioma patrio para enseñar también literatura o enseñanza que en un tiempo se llamó retórica hay que abandonar la preceptiva formalista y considerar filosóficamente los sentimientos sociales, cuya expresión es la razón de ser del arte literario y cuyo valor debe ser el supremo criterio para juzgarlo.

Es una necesidad del hombre comunicar sus sentimientos sociales; de otra manera ellos no se satisfacen normalmente. Pero los sentimientos no tienen todos el mismo grado de sociabilidad: empiezan ellos, ligados a las primeras reacciones viscerales, por la más grosera animalidad, y la evolución del individuo y de la especie consiste esencialmente, en

la socialización de los instintos primitivos que se elevan gradualmente hasta el mayor altruísmo. Desde el instinto nutritivo, puramente animal, a través del sexual, de la emulación y del amor, se llega a la bondad más excelsa. La vida social, que es vida para los demás, permite juzgar y clasificar los instintos en *egoístas* o propicios a la conservación y bienestar del individuo, y *altruístas* o propicios o la conservación y felicidad social.

La necesidad social, más fuerte que la individual, y el hecho de ser la sociedad el medio más propicio posible al propio individuo, han determinado una socialización más o menos perfecta de todos los instintos del hombre, inclusive el nutritivo; pero la felicidad real del individuo y de la especie exige que esta socialización sea perfecta, para que sin crisis, de modo espontáneo, con infinito placer y satisfacción, el individuo se subordine a la sociedad (familia, patria o *Humanidad*) y halle en esta subordinación la condición de su propia dicha, así como en ella reside la armonía social.

Tal es la evolución humana, sensible a través de la historia; pero no hay que olvidar que los sentimientos individualse y sociales se desarrollan por el cultivo y que la vida objetiva hace un cultivo mucho más intenso y eficaz del individualismo, por lo menos de modo espontáneo, por lo cual, para apresurar y confirmar la evolución humana se hace indispensable cultivar también de modo racional los instintos altruístas.

Este cultivo no puede hacerse sino por el lenguaje. Todo culto es un lenguaje, una expresión de

sentimientos. El lenguaje apropiado para el culto son las bellas artes, todas ellas, desde la arquitectura hasta el cinematógrafo.

Pero para que un culto cualquiera sea útil a la sociedad, y por consiguiente respetable, es necesario que fomente sentimientos nobles. Los sentimientos innobles no han menester cultivo alguno; bastante fuerte es la naturaleza animal de cada uno para que sea necesario acrecentarla por un cultivo sistemático. En cambio la efectividad, la veneración, la bondad, la benevolencia, la justicia, la sinceridad, la lealtad, necesitan que cada día las exaltemos a fin de que el hombre no retrograde a su primitiva animalidad. Este es el verdadero papel del arte y de la literatura: purificar, exaltar noblemente el corazón del hombre y encantar su vida por medio de santas emociones. Este es también el supremo criterio para juzgar las obras del arte: si ellas consiguen ennoblecer, purificar, exaltar nuestros corazones, si con imaginaciones superiores cautivan nuestro interés y nos dan ese placer maravilloso y duradero que es la admiración, o nos llenan el alma del recogimiento religioso de la ternura, de la piedad, o del amor, podemos asegurar sin temor de equivocarnos que estamos en presencia de una obra maestra.

Para conseguir este efecto no bastan, desgraciadamente, los buenos sentimientos. Se necesitan además condiciones intelectuales superiores que permitan tener concepciones racionales, profundas, armoniosas y verosímiles, sin las cuales la obra artística cae en una vulgaridad contraproducente. Justamente son las concepciones generales las que dan a la

obra artística su mérito superior y suscitan la admiración espontánea de los pueblos.

A su efecto sobre la imaginación y el sentimiento contribuye poderosamente la forma y expresión; pero ésta, sin las cualidades fundamentales de emoción y concepción, es una puerilidad engañosa y mediocre, que por sí sola no vale nada, y aun es condenable porque viste de ropaje agradable a verdaderas aberraciones intelectuales y morales, profundamente perturbadoras y corruptoras.

Sería mucho más juicioso combatir que exaltar la deplorable aptitud de expresar lo que no sienten ni creen, que poseen algunos talentos mediocres, incapaces de verdaderas creaciones estéticas, y negados a las concepciones científicas o a la sana acción social; pues esa aptitud de expresión les procura más tarde un ascendiente inmerecido y funesto.

¿Debe formar parte de la enseñanza del idioma patrio el arte literario, es decir, la poesía? Sin duda alguna, pues ella está íntimamente relacionada con el lenguaje usual que constituye su modo nato de expresión. La versificación misma aunque indispensable en el fondo a toda verdadera poesía, es sólo un simple perfeccionamiento de la lengua hablada. Es tan profunda esta conexión entre la poesía y la lengua, que jamás el genio poético ha podido hablar con éxito una lengua muerta o extraña. Si la poesía, si el arte literario no se enseña en el curso de idioma patrio, no tiene lugar apropiado para su aprendizaje.

¿Pero cómo deberá enseñarse? Sin duda alguna por el estudio atento y filosófico de las obras de

todos los tiempos. La mediocridad y la aberración deben ser proscritas severamente, ya que el gusto verdadero jamás existe sin el disgusto. No se trata empero de copiar, sino de hacer sentir la nobleza de las emociones, la grandeza y armonía de las concepciones y la gracia exquisita de las formas, y razonar sobre ellas de modo que los alumnos logren formarse más que nada una sólida concepción estética, sin la cual no se puede ser buen lector y mucho menos buen autor.

No creo sin embargo que deba formar parte de la enseñanza del idioma patrio la historia de la literatura de la lengua, y, tal como hoy día se hace este estudio, de enseñanza alguna.

En efecto importa mucho que la enseñanza secundaria contenga un curso completo de historia de la cultura, es decir, de la filosofía, del arte, de la literatura, de la ciencia y de la industria, pero no hay razón alguna para reducir la historia de la cultura a la mera historia literaria, ni mucho menos para considerar en ésta con fatigosa prolijidad la literatura de la lengua patria con preterición absurda de las grandes obras de literatura universal. Es casi increíble que D. Pedro López de Ayala, Juan de la Enzina o Rey de Artieda sean nombres familiares a los estudiantes, y que estos ignoren a Esquilo, a Shakespeare y a Virgilio, o por lo menos que jamás hayan leído sus obras ni sabido apreciar su genio. La literatura española anteclásica, por ejemplo, pudiera perfectamente reducirse al poema del Cid y a D. Alfonso el Sabio, y la clásica a cinco o seis nombres más, todo en íntima conexión con las demás literaturas de

Europa de la misma época. De no hacerse así, de no relacionar la historia literaria con la historia de la filosofía y de las demás ramas de la cultura, se falsea y empequeñece el criterio de la juventud.

¿Son imposibles todas las reformas de la enseñanza del idioma patrio que dejo esbozadas? No lo creo. Basta para que ellas sean posibles que se cambie un poco la mentalidad de los profesores. Este cambio, fácil de operar, puede reducirse a esta simple fórmula: menos erudición y más filosofía.

Panamá, Diciembre 29 de 1926.

ENSEÑANZA DEL FRANCES SEGUN LOS ADELANTOS PEDAGOGICOS

por F. A. BRID

La enseñanza del francés o, para hablar más propiamente, la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestros planteles educativos, desde largo tiempo atrás viene clamando por una orientación más acorde con los innegables progresos de la ciencia pedagógica.

Los más eminentes profesores de lenguas y los más destacados filólogos se han dado a la tarea de encontrar un método de enseñanza que facilite en todo lo posible la labor de cultura de la escuela: el radio de acción abarcado por la enseñanza de los idiomas extranjeros.

Múltiples y variados métodos han sido propuestos para la consecución del fin antes enunciado; pero sí hemos de ser francos tendremos que declarar que la generalidad de ellos adolecen de un defecto capital: olvidan la naturaleza, pretenden encaminar al estudiante por derroteros tan intrincados que éste acaba por cobrar total antipatía al aprendizaje en que se había empeñado.

Entre los pedagogos que de cerca han estudiado y se han desvelado por descubrir o componer un método apropiado para la enseñanza de los idiomas ex-

tranjeros, quizá ninguno haya avanzado tanto como los incomparables filólogos y pedagogos a la vez Sweet, Storm y Sievers. Sus pacientes estudios y el fruto de sus prolijos esfuerzos han dado margen a una nueva orientación pedagógica en el campo especial que nos ocupa.

Las ideas de los pedagogos citados han sido adoptadas y en parte modificadas atendiendo a los dictados de la sana razón y de las experiencias puestas de relieve durante el tiempo en que tales ideas han sido sometidas a la piedra de toque que es la práctica.

El resultado del largo proceso que esto implica ha sido la enunciación de un método moderno que no vacilamos en recomendar a todos los planteles de educación panameños por su indiscutible conveniencia y por su sólida base científica y racional.

No es este método el capricho de un hombre ni el resultado de la labor de una sola inteligencia. Antes por el contrario, es la suma de las mejores ideas pedagógicas y lingüísticas.

Hay procedimientos pedagógicos, metodológicos, por mejor decir, cuya excelencia en la enseñanza de las lenguas clásicas nadie ha osado negar; pero cuando se llega al terreno de las lenguas vivas, pretender la aplicación de los mismos procedimientos resulta, si no ridículo, por lo menos ilógico ya que la misma flexibilidad, la misma elasticidad de las lenguas vivas están exigiendo para éstas un método flexible y elástico, como la vida misma.

¿Cuál es el fin de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los planteles educativos?

Antes de dar una respuesta categórica intente-

mos elucidar cuál es el fin de la posesión de la lengua materna; es decir, para qué nos sirve.

Es evidente que no necesitamos de mucho cavilar para poner en claro la respuesta que buscamos: la lengua materna nos sirve para relacionarnos con nuestros compatriotas, para intercambiar ideas, sentimientos y deseos. Luego entonces, podemos afirmar que el lenguaje no es fin sino medio de relación entre las almas.

Pues bien; la enseñanza de las lenguas extranjeras, hablando en general, no puede tener otro fin que el que tiene la lengua materna: servir de medio de relación.

La única diferencia que existe entre el fin que se propone la lengua materna y el fin que se propone la lengua extraña es que mientras la lengua materna relaciona individuos con individuos, la lengua extranjera se encamina, sobre todo, a relacionar al individuo que la aprende con las producciones escritas de los autores que escribieron la lengua estudiada.

Conocido el fin que persigue la enseñanza de las lenguas extranjeras, conviene preguntar: ¿qué lengua debemos estudiar de preferencia.?

Y la respuesta surge casi espontáneamente: aquella lengua hablada por las personas con quienes más relaciones tenemos. De aquí se desprende entonces, por consecuencia lógica indiscutible, el por qué de la enseñanza del francés en nuestros centros de educación, porque si en lo meramente material hay naciones que sostienen más constante y estrecha relación con Panamá, en lo que se refiere al campo espiritual o al campo del intelecto puramente, nin-

guna persona que quiera preciarse de educada puede pasar por alto el aprendizaje de la bella lengua francesa en la cual se hallan escritos tantos y tantos tesoros literarios, y aun científicos, que sólo están al alcance de los que han adquirido la llave prodigiosa que presenta la posesión de la lengua de Racine y de Moliére.

Ahora bien; si hacemos un estudio un poco detenido del método racional que recomendamos concluiremos que hay, aparte de las ventajas ya mencionadas, otros beneficios de no menos importncia y que consisten en el desarrollo de facultades como las que enseguida enumeramos:

1) la facultad de observación; (la facultad de observar con independencia);

2) la facultad de clasificar desde diferentes puntos de vista lo que se ha observado;

3) la facultad de deducir leyes generales del material recogido mediante la observación; y

4) la facultad de sacar conclusiones y aplicarlas a otros casos distintos de los ya encontrados.

En lo tocante al método a seguir para la enseñanza de una lengua extraña precisa hacer ciertas consideraciones.

La enseñanza de un idioma consistente en una repetición automática de las palabras del profesor o del ibro no puede tener cabida en un establecimiento docente donde se pretenda implantar *métodos y sistemas racionales basados en el adelanto de la ciencia pedagógica.*

Las nuevas orientaciones de ésta evidencian que la condición primordial para una enseñanza ra-

cional progresiva es el interés del alumno por la materia que va a aprender.

El alumno debe tener una noción clara del provecho que han de reportarle el esfuerzo y los desvelos que sufra en el aprendizaje. Hay que alejar del alumno la convicción tan generalizada y arraigada de que aprende sólo para pasar un buen examen u obtener notas halagueñas. El fin de la enseñanza no puede ser de ninguna manera tan pasajero y baladí. Es preciso hacer ver al alumno los futuros beneficios que ha de derivar del aprendizaje, porque se aprende mejor aquello que mayormente nos interesa, aquello cuya utilidad y valor vislumbramos siquiera. Demostremos, pues, al alumno, cuáles son esta utilidad y este valor, que en la enseñanza del francés podríamos representar por el acceso a los mejores pensamientos y a las mejores instituciones de Francia, a su literatura, a su cultura, en resumen, al espíritu francés. Además, hagamos patentes los beneficios que reporta poseer un medio de comunicación tan universal como es la lengua francesa, que nos abre el camino para relacionarnos con tantos miles y miles de individuos de los cuales viviríamos eternamente distanciados si no contáramos con el admirable vehículo a que nos hemos referido.

Si queremos entrar en el espíritu de un pueblo por medio de su lengua, nada más natural que tomarla a ésta en la misma forma en que los habitantes de aquel pueblo la usan, es decir, en su forma actual, y seguirla en sus variaciones como organismo vivo que es.

De consiguiente, el método que empleamos en el aprendizaje ha de ajustarse al espíritu que parece alentar en cada lengua, a lo que ha dado en llamarse genio de la lengua.

Por eso, para la enseñanza de una lengua, es contraproducente el empleo de las frases inconexas que nada o muy poco dicen, porque es muy insignificante el interés que despiertan y porque o no nos dan ninguna o nos dan una noción muy falseada de lo que es el genio de la lengua que estudiamos.

Pongamos a manera de ejemplo el caso de un estudiante de francés a quien se le da como texto uno de aquellos que contienen únicamente lecciones de este tenor:

"Nous sommes a Paris. Vous étes a Londres. Louise et Amélie ou étes-vous? Nous avons trouvé la lettre sur la table. Avez-vous pris le livre? Avons-nous été a Berlin? Amélie vous étes triste. Louis, avez vous vu Philippe? Sommes nous a Londres?"

Qué fibras pueden mover, qué emociones pueden, en efecto, provocar lecciones como las confeccionadas por el mismo estilo de las frases antecedentes?

Los que han puesto en boga este sistema arguyen para defenderlo que todo aprendizaje ha de ir necesariamente de lo simple a lo complejo y que todo esto excusa el defecto señalado.

En verdad, por lo que a la sencillez respecta, nade mejor que el cúmulo de frases inconexas apuntadas. Pero, no hay otros principios pedagógicos tan importantes como el que nos ocupa y que son también muy dignos de tenerse en cuenta? ¿Por qué hemos

de sacrificar en este caso lo ameno e interesante, que provocan la atención, a la sencillez soporífera?

Además, olvidan los defensores de las palabras y las frases inconexas que lo que más nos agrada se graba mejor en nuestra memoria y que las nociones escuetas pasan por ella con la velocidad del rayo y sin dejar el menor rastro.

Las frases criticadas, como antes expresamos, tienen las desventajas de que dan al alumno una noción equivocada de lo que es el lenguaje que estudia; el alumno acabará por creer que todo en tal lengua está construído y relacionado de la manera que lo está en las frases varias ya dichas; es decir, sin relación alguna, sin animación, sin vida.

Téngase en cuenta que lo que caracteriza una lengua y le da tono peculiar y distintivo no son las frases hechas de acuerdo con las reglas gramaticales sino lo que es puramente idiomático y particular, como las expresiones siguientes, en el caso del francés:

"Ca va sans dire. Ca y est. Voila qui est dróle Etc. etc.".

Se sospecha que el fin perseguido por los que emplean este método sea poner en práctica los conocimientos gramaticales adquiridos; pero poco es el beneficio que con esto se obtiene ya que los alumnos, acostumbrados a tales adiestramientos, presienten lo que ha de corresponder en cada caso y colocan la forma adecuada mecánicamente.

Tampoco son recomendables ciertos libros de texto donde se hace uso frecuente de palabras de estilo elevado que no han de prestar, por eso mismo,

ningún beneficio al principiante. A éste le interesan solamente las palabras de uso común; le son, si se quiere, perjudiciales las relaciones estrechas con las palabras o las dicciones poéticas, lo mismo que la prosa elevada que, como todo lo superfluo, es dañino, porque recarga la memoria y estorba la familiaridad desada entre el idioma estudiado y el estudiante.

Es tarea del tiempo despertar el amor por las formas sublimes de la literatura de la lengua que se aprende; igual acontece con la lengua propia.

Algo semejante a lo anterior puede decirse de las palabras que, aunque no pertenecen al estilo elevado ni a la poesía, tienen el defecto de no estar incorporadas al uso diario. A esta clase de voces podemos decir que pertenecen las palabras siguientes: bouilloire, tamis, passoire, pelle a main, puisoire, lavette, canelle, évier, èntonnoir, etc.

Llevando como norma las críticas hasta aquí hechas podríamos intentar elucidar los requisitos positivos a que deben ajustarse los trozos de lectura destinados a constituír el fondo de la enseñanza del francés en nuestro Instituto Nacional, requisitos que podrían resumirse así:

El libro de texto para el aprendizaje del francés debe contener especialmente trozos de lectura que:

1º) Consten de cláusulas relacionadas entre sí y que tengan un sentido claro;

2º) Sean interesantes, vivos y variados;

3º) Contengan el material más necesario de la lengua, en particular el del lenguaje corriente.

4 Estén en francés correcto;

5º) Pasen gradualmente de lo más fácil a lo difícil, y

6º Hagan esta transición de lo fácil a lo difícil no desde el punto de vista gramatical.

En este último punto, el profesor ha de llevar sumo cuidado al tratar de cumplirlo, para lo cual es menester tener siempre presentes los principios psicológicos que sirven de base al método en este aspecto. Si el profesor pasa bruscamente de los trozos fáciles y sencillos a los pesados, abstrusos y complicados, lo más seguro es que el fastidio y el cansancio se apoderen automáticamente del ánimo de los alumnos. Sin embargo, la tarea resulta fácil siempre que se ponga a contribución la inteligencia del profesor, porque en la parte que corresponde al alumno, éste siempre está dispuesto a progresar poniendo en claro la parte difícil que se mezcla con lo que ya le es familiar. Debe ir, entonces, exigiéndosele racionalmente, porque un alumno a quien nunca se le exige que haga lo que en el primer instante le parece difícil acaba por no hacer ni aun aquello que le es fácil.

La pronunciación de los sonidos, sobre todo en el francés, exige una labor cuidadosa.

Profesores hay que para este punto de la enseñanza recomiendan escoger al principio trozos cuyos sonidos sean de pronunciación igual a la de los sonidos de la lengua materna Empero, este sistema es peligroso porque el alumno se predispone y se descuida en lo tocante a la correcta pronunciación, exponiéndose así a fatales consecuencias.

Desde el primer momento del aprendizaje el alumno debe sentirse en terreno extraño y debe así mismo darse cuenta de que adquirir la pronunciación del francés ha de costarle algún esfuerzo. Esto no significa que por ello el profesor deba presentarle de golpe una gran cantidad de sonidos difíciles, ni tampoco difícilmente combinados.

Tal vez sea más recomendable en este caso empezar con palabras que no exijan gran esfuerzo, como son ciertos monosílabos; pero en todo caso no debe permitirse que transcurra largo tiempo sin que los alumnos conozcan y dominen todos los sonidos de la lengua francesa.

A veces la dificultad de la pronunciación radica en que agrupa una crecida cantidad de palabras nuevas, lo que da resultados contrarios a los perseguidos, porque a los pocos momentos de haber leído un trozo de tal condición la memoria no podrá, sino en rarísimos casos, retener algunas cuantas de las palabras recién presentadas. Es mejor, evidentemente, presentar paulatinamente aquellas palabras desconocidas que interesan positivamente al alumno.

Toda lengua tiene sus idiotismos y es imposible en el aprendizaje pasarlos por alto. Cada vez que el profesor se enfrente a alguno de ellos en la lección y vea que los alumnos no vislumbran su significado, debe darles la idea del él, pero sin entrar en detalles de análisis gramatical.

Pongamos por caso que en una lección se encuentra que empieza: Il y avait une fois un roi et une reine. El profesor no deberá más que limitarse a explicar a los alumnos que "il y avait" corresponde a

fa forma castellana "había", y no tiene por qué profundizar más.

Otro punto de la enseñanza del francés que debe considerarse con detenimiento es el referente a la manera como ha de distribuírse el tiempo de una clase.

Un impedimento de gran fuerza en la debida presentación de una clase es la preocupación constante, tanto para el profesor como para los alumnos, de rendir un lucido examen y de traducir lucidamente también.

Consecuencia lógica de esto es que generalmente una clase se caracteriza por la prisa con que durante ella se va pasando por encima de la lección. Cuando el alumno decide estudiar en casa, el apremio del tiempo no le permite leer en voz alta para ir tomando el sabor de la lengua francesa, por donde resulta que, inconcientemente, se va retornando al método antiguo que consideraba la relación de las lenguas como una operación matemática en que todo se reducía a sustituír valores negando o haciendo abstracción de lo idiomático de las lenguas, que es lo que les insufla vida y colorido.

Es bueno repetîr, siquiera por última vez, que el estudiante de francés debe agitarse lo más posible en terreno francés, que dijéramos, lo cual se simula con la constante audición de aquella lengua. Es contraproducente, pues, suspender a cada rato la lectura para hacer traducir al alumno; antes por el contrario, la lengua materna debe ser usada lo menos posible. Todas las conversaciones entre profesor y alumnos

deben ser en francés de modo que la familiarización con éste sea perfecta.

Debe, desde luego, ser objeto de preocupación de parte del profesor la cantidad de lengua francesa que el alumno oye durante la clase. Cuanto menos se emplee la lengua materna en la lección, tanto mayor será el provecho para el estudiante. Hágase entonces, de la traducción un fin secundario. Mientras ella sea el fin primordial, el alumno no podrá compenetrarse del espíritu de la lengua francesa.

Ahondemos en el tópico de la traducción. Tratemos de ver cuál es el móvil que impulsa a sus defensores a concederle esa importancia que quieren darle.

¿Estará bien decir que el objeto de la enseñanza del francés es que el alumno aprenda a traducir exacta y fluentemente del francés y al francés?

Es indudable, pues, que debe aspirarse a un objetivo más elevado que el que representa la simple traducción de la palabra por palabra como si se tratase de fórmulas matemáticas en que no hay más que sustituír valores. Una traducción no es una sustitución perfecta del original: algo del espíritu, de la intención, del sabor, queda en el original. Es, por consiguiente, imprescindible compenetrarse del genio de la lengua para luego acudir a las fuentes originales; pero esta compenetración del genio de la lengua extranjera no puede adquirirse sino mediante un aprendizaje racional.

La contestación debe ser un enfático "No". La opinión corriente entre los que no han pensado bastante sobre el asunto, o no han dado la debida aten-

ción a su proceso mental, es que sólo puede entenderse una lengua extranjera (el francés en nuestro caso) traduciéndola a la propia; pero no hay tal cosa. Los que leen autores franceses con provecho no empiezan realmente por traducir al castellano todas las palabras, y menos todas las oraciones y todos los períodos para seguir luego adelante.

Los que escuchan una conferencia en francés u oyen una obra dramática en París, no tienen tiempo para traducir mentalmente, pero tampoco hace falta que se tomen tal molestia. Y, finalmente, el castellano que hable realmente bien el francés no construye primero las oraciones en español y luego las traduce, como un estudiante hace con los ejercicios escolares. No; en todos estos procesos mentales el castellano ocupa su lugar en el fondo y es perfectamente inútil, tan inútil como sería el turco a un políglota español para expresarse en francés.

Cuántas veces nos preguntamos la significación de una palabra o de un giro extranjeros que conocemos bien y que no nos llamaría la atención en el curse de una lectura y que quizá no vacilaríamos en emplear en una conversación, y sin embargo, de momento no podemos encontrar su equivalente en castellano, sin recurrir a algún circunloquio vago e impreciso, y sólo después de mucho pensar podemos dar con la expresión equivalente en nuestra lengua a la extranjera propuesta.

Nuestro ideal debe ser la mayor aproximación posible a ese dominio de la lengua que poseen los naturales de Francia de manera que las palabras y las oraciones puedan despertar en nosotros las mismas

ideas que despiertan en ellos, ideas que ya sabemos no son las mismas que despiertan las correspondientes palabras en nuestra lengua.

No puede, sin embargo, negarse todo valor a la traducción. La traducción tiene su importancia y su valor que podríamos compendiar así:

1º) La traducción al castellano es un medio de lograr que el alumno "entienda" la lengua francesa. Por ejemplo, cuando el profesor diga a los alumnos *chaval,* inmediatamente les hará saber que significa caballo.

2º) La traducción al castellano es un medio de comprobación. Por medio de ella se puede saber si el alumno ha entendido un trozo que ha leído.

3º) La traducción del castellano es un medio de dar al alumno práctica en la producción de algo en la lengua francesa.

4º) La traducción del castellano comprueba si el alumno es capaz de producir algo en francés.

En consecuencia, pues, cuando el profesor encuentre una palabra difícil puede hacer un alto en el curso de la lección y valerse de la traducción; pero, eso sí, procurando no apartarse largo tiempo del francés.

Considerando lo anterior, podemos concluir que no es la traducción el único ni el mejor medio de hacer entender una lengua extranjera a los alumnos. Puede y debe emplearse la traducción, pero con parsimonia y más bien como medio de "comprobar" si el alumno "entiende".

En este sentido también la observación puede ser un excelente medio, con la ventaja de que se evi-

ta tener que pasar del castllano al francés ni del francés al castellano.

Un alumno a quien se ordena: "Montrez-moi la fenétre", y la señala, demuestra haber entendido tan bien como a uno a quien se pregunta: ¿Qué significa "fenétre"? y responde: ventana.

Igual acontece con uno que sabe mostrar las cosas frente a una lámina mientras se le inquiere: "Oú est le chapeau du garcon? Oú sont ses souliers?; etc. etc.

Un beneficio mayor alcanzaría el alumno si no sólo mostrara las cosas por las cuales se le pregunta, sino que además respondiera al mismo tiempo: "Voilá la fenétre", "Voilá le chapeau", etc etc.

En la enseñanza corriente de idiomas, en un gran número de casos, es de todo punto superfluo hacer traducir a los alumnos. Si los trozos de lectura son tan fáciles como es de desear, habrá en cada lección algunas oraciones en las cuales ni el vocabulario ni la construcción presenten la menor dificultad. En otras ocasiones, la dificultad consistirá en alguna palabra nueva; pero con tal de que el profesor consagre unos minutos a las palabras nuevas, tampoco hará falta traducir esas oraciones.

Hay como se sabe, muchas de éstas que se entienden sin la menor dificultad, y que, sin embargo, son difíciles de traducir.

Si me dicen ahora que este sistema en el que la traducción como prueba de que los alumnos han entendido lo que han leído queda reducida a la menor expresión y en el cual hasta se suprime en ocasiones, por completo, es mucho menos satisfactorio que el de

la traducción al uso antiguo, repetir varias veces del principio al fin y en el que no tiene el profesor manera de saber lo que los alumnos entienden o no, contestaremos, en primer lugar, que la comprensión que por el sistema antiguo tienen los alumnos de un trozo de lectura, aun cuando la hayan traducido varias veces es, en general, muy pobre, puesto que al abrigo de esas traducciones puede cobijarse de la manera más fácil una ausencia increíble de pensamiento.

En segundo lugar (y esto todavía importa más) cuando el método que recomendamos se emplea en la debida forma ofrece tal variedad de medios para sondear a los alumnos y comprobar hasta dónde penetran ellos el sentido de lo que leen, que el profesor puede cerciorarse fácilmente de lo que más le importa saber. Ello se verá muy claro en la siguiente descripción de la manera como deben llevarse las lecciones.

Se lee el párrafo en alta voz. Como regla general, debe hacerlo primero el profesor. Debe leer despacio, deteniéndose cuantas veces sea necesario para explicaciones, porque tratándose de materia nueva para los alumnos es menester que interpreten el sentido. Después debe darle una segunda lectura; pero esta vez ya no habrá necesidad de detenerse como en el primer caso y el profesor debe evitar toda pausa que no sea la propia del idioma; es indispensable, pues, la expresión debida y natural. Luego leen los alumnos. Los principiantes leerán hasta cuando el profesor note que han perdido la entonación, la expresión, que el profesor empleó.

Nunca será demasiado insistir en la manera

cómo ha de hacerse esta lectura. El tartamudeo con pausas entre palabras que están estrechamente unidas, y el desprecio de las pausas naturales no deben tolerarse jamás, ni siquiera por excepción. Hay que exigir que se lea cada oración toda seguida y con la expresión natural; el profesor no tendrá que lamentar el trabajo que esto le dé por mucho que tenga que repetir. Cuanta más atención se le dé a este punto en los primeros meses, tanto más fácil será luego conseguir que los alumnos lean bien, es decir, inteligible e inteligentemente. Además de ser un ejercicio de pronunciación, esta lectura en alta voz tiene también sus ventajas desde el punto de vista pedagógico. Ya decía Milton que sólo por la manera como se lee un trozo es fácil descubrir si el lector entiende lo que lee o no entiende. Un buen lector da a conocer sus impresiones de una manera muy delicada, en cambio, no es difícil para un profesor que tenga buen oído descubrir, por las vacilaciones del alumno, el falso énfasis, etc., lo que no entendió (o no estudió) en el trozo que está leyendo, y podrá cogerle y hacerle confesar dónde está el hueco que deberá llenar.

Conviene sobremanera que los alumnos de 2º año de estudios hagan un resumen del trozo leído; este ejercicio es muy recomendable por lo provechoso y práctico por cuanto obliga a estos a pensar en francés, y por ende comprender el significado preciso de lo leído.

La traducción se suprime desde que cesa el peligro de la falsa interpretación y pronto se puede prescindir de ella, si se trabaja con oraciones fáciles, que sólo en ese caso serán leídas un número de veces que

la inteligencia del profesor determinará. Durante estas lecturas, repetidas por lo menos cuatro veces después de que el alumno les haya cogido el sentido, la lengua materna, el castellano, pasa, *motu propio*, a ocupar el fondo, y los modismos franceses se fijan firmemente en la memoria.

El dictado es un ejercicio de capital importancia que no debe descuidarse y que puede ser llevado a distintas maneras.

El profesor puede decir una oración, o leerla en alta voz uno de los alumnos, quizá baste una sola vez; pero también podrá el profesor decirla dos veces, o bien, decirla él primero y luego mandar que uno de los alumnos la repita antes de escribirse; puede ser una oración sacada del libro de lectura, o una oración del libro de lectura también, pero con ligeras alteraciones de forma y aun de sentido, o puede ser un trozo completamente nuevo.

Puede escribirse el dictado en el tablero o en los cuadernos; uno de los alumnos puede ocuparse en lo primero mientras el resto de la clase trabaja en los cuadernos; a veces la misma clase puede corregir las faltas.

En fin, cabe emplear el dictado en relación con varios ejercicios por el estilo de los siguientes: Se dicta una oración en la primera persona y se pide a los alumnos que la empleen en todas las demás; esto les ejercita en el uso de las diferentes formas verbales y de los pronombres. (Pueden variarse, en vez de las personas, los tiempos y los modos).

Otro ejercicio semejante es dar una frase a los alumnos para que ellos le varíen el sujeto, así, por

ejemplo: Je suis malade. Le garcon est malade. Le chien est malade etc. etc.

Las ventajas del dictado son las siguientes: ejercita a los alumnos en la comprensión rápida y viva de las palabras habladas; da al profesor un medio eficaz de comprobar qué es lo que cada alumno ha entendido y, finalmente, los alumnos obtienen el beneficio de, que es frecuente, consefvar hondamente en la memoria grabada una palabra o una frase después de haberla escrito, cosa que no sucede con la sola audición de ella.

El dictado, no hay objeto en negarlo, tiene sus inconvenientes; pero no son de mayor fuerza y acaso el más potente sea el de que consume gran tiempo del dedicado a la enseñanza de la lengua. Sin embargo, esto viene a subsanarse si se da al francés todo el tiempo que requiere su aprendizaje.

Los trozos de lectura se prestan para muy buenos ejercicios que deben practicarse lo más posible, y muchos de los cuales pueden también reformarse de varias maneras para practicar ciertas relaciones gramaticales, a la vez que las palabras de lo ya leído vayan pasando otra vez por el espíritu de los alumnos.

Todos los singulares pueden cambiarse en plurales hasta donde los plurales no alteren el sentido del texto. Después, el alumno que lee recorre todo el trozo tal como está impreso, lo lee en alta voz, considerando respecto a cada palabra si ha de ponerse o no en plural, y como sería en plural. Así, según las circunstancias, habrá sustantivos, adjetivos, ver-

bos o pronombres que deben cambiarse. Lo que se dice de un niño puede decirse de una niña.

También los cambios de tiempo, de "ahora" por "ayer", de "hoy" por "mañana", originan muchas alteraciones de las formas de los verbos y algunas también en los adverbios.

Puede cambiarse la persona de manera, por ejemplo, que el alumno se coloque en el lugar de aquel Pedro de quien se dice algo, y así ponga *yo*, donde está *él*, etc; si se quiere, pueden hacerse también todos los cambios para dar forma de carta a una narración.

La situación de la primera persona por la tercera puede fácilmente combinarse con el cambio de tiempo que exige el lenguaje indirecto cuando se ponga en lugar del directo. Así, las oraciones siguientes:

"Et bien, Pierre, dit Jean, qu'est ce que tu vas faire demain? Je ne sait pas, dit Pierre", pueden cambiarse en:

"Jean a demandé a Pierre ce qu'il allait faire le lendemain et Pierre a répondu qu'il ne savait pas (qu'il n'en savait rien)".

Parece que la conveniencia de esta clase de ejercicios salta a la vista; no insistamos en ellos y pasemos a abordar otro punto escabroso de la enseñanza del francés en los colegios: la enseñanza de la gramática.

¿Qué método debe emplearse para enseñar gramática a los estudiantes de francés?

Recordemos antes de abordar por entero el asun-

to las bien pensadas palabras de Jespersen, quien decía:

"En punto a método, debe abandonarse por completo el artificial sustituyéndole por otro más natural. Según el método artificial lo que se hace es poner primero en sus manos un texto de gramática para que se la trague toda, pedazo a pedazo; se le llena de fórmulas que no tienen nada que ver unas con otras ni con ninguna cosa de este mundo....; se le llena de palabras, de las cuales sólo la mitad aparece alguna vez en lo que lee, la otra mitad nunca más vuelve a verlas.

Qué viejas son las quejas contra este sistema pervertido! Cuántos suspiros no ha ocasionado, cuántas deformidades no ha producido. En cambio, cuánto más práctico sería usar un método menos artificial, más natural y más al alcance de cualquiera que se dedique a la enseñanza de lenguas: el método por el cual hemos aprendido la lengua materna: el alumno, puesto en contacto con los elementos, los absorbe, como quien dice, en su alma, en su integridad, antes de poder separar conscientemente y distinguir las diferentes partes y sus relaciones particulares; forma oraciones completas sin saber cuál es el sujeto y cuál es el atributo; va enterándose gradualmente de lo que tiene que dar a cada parte de la oración, de sus terminaciones correctas, sin saber nada de tiempos ni de casos.... La consecuencia lógica de todo ello es que para enseñar lenguas a un párvulo no debe principiarse por la gramática. Durante los comienzos sólo debe dársele en la escuela los mate-

riales; el niño tiene que recoger experiencias, pero no meditar acerca de ellas".

Pensemos, pues, en las palabras que acabamos de copiar; tratemos de poner en claro la parte de verdad que ellas encierran y tendremos que convenir en lo justo y atinado de sus observaciones. Nada, en efecto, es más enojoso, pesado y contraproducente que empezar la enseñanza de un idioma (sea el francés o cualquier otro) por la gramática. Si no se quiere matar el interés y los buenos deseos del principiante, evitemos llenarlo de fórmulas, reglas y paradigmas molestosos, y busquemos a todo trance familiarizarlo con la lengua estudiada para que él de por sí vaya buscando con agrado lo que de otra manera le resultaría una imposición.

El mayor absurdo, el que debe ser combatido a todo trance es el empleo de palabras inconexas con fines gramaticales. Es un método que hasta comienzos del presente siglo prosperó en la enseñanza del castellano en nuestros colegios. Empero, hoy ha sido desterrado por entero de nuestros centros docentes oficiales como anticientífico y antipedagógico, ¿por qué, pues, hemos de conservarlo en la enseñanza de alguna lengua extraña si hemos afirmado anteriormente que el mejor método para aprender o enseñar una lengua extranjera era el seguido en la adquisición de la lengua materna?

Si preguntáramos a personas que han tenido que sufir las torturas de una enseñanza tal, qué cosas recuerdan de aquellas cantilenas que les obligaban a aprenderse, lo más posible es que nos confiesen paladinamente haber olvidado la parte esencial y sabrán

cuando más un trozo de alguna pero sin poder apreciar cuál fue el fin principal propuesto al aprender de memoria y como *catretilla* aquel rosario de palabras inconexas.

Las expresiones "vivas" y "muertas" se emplean mucho hablando de lenguas y palabras; pero quienes las emplean no siempre se toman el trabajo de considerar cuál es el verdadero sentido de estos calificativos. Una lengua sólo vive y sólo puede vivir en el espíritu de una persona, y que viva allí quiere decir que sus partes componentes están para ella asociadas a ciertas ideas que se le ocurren cuando oye las palabras, las cuales, a su vez, evocan las correspondientes ideas al ser pronunciadas. Pero las ideas no pueden existir si no es en combinaciones: un pensamiento absolutamente aislado a nada equivale.

Lo mismo pasa con las palabras; si se las quita de su ambiente natural se atrofian y dejan de desempeñar la función usual de las palabras, es decir, de representar ideas.

Así, las palabras aisladas, como se ven en listas y paradigmas, son como sombras o cadáveres de palabras. Ninguna sensación experimentamos, en efecto, cuando decimos: joya, piedra, col, rodilla, mochuelo, juguete, piojo, como tampoco experimenta ninguna sensación, ni representa ninguna imagen mental un francés que oye decir las mismas palabras en su lengua; bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou.

De la misma manera, es falso el camino que seguimos al enseñar a los alumnos que yo es "je", y que tú es "tu", cuando en realidad sería: yo, "moi" y tú,

"toi"; lo que sucede es que por caprichos de la lengua yo voy, tú vas se traducen "je vais, tu vas".

La Gramática nunca debe separar las cosas que la práctica quiere que estén unidas.

Las palabras cuando están colocadas en sus relaciones naturales muestran su vitalidad de diversa manera, además de evocar las ideas precisas; tienen otro poder, que pierden también cuando están aisladas: este poder es el de originar nuevas relaciones sobre la base de las antiguas.

Cuando un alumno haya reproducido con frecuencia un cierto tipo de formación de palabras o un cierto tipo de construcción de oraciones, quedará como formando parte de su mecanismo mental, de tal modo que inconscientemente hará algo nuevo por el mismo modelo, según la "analogía" de la que ya sabe; y lo hará de igual manera que el niño panameño que ha oído muchas veces superlativos como durísimo, feísimo, etc., no necesita gran esfuerzo mental para en el caso necesario construír un "purísimo" o un "altísimo" que le saquen de un apuro.

Ni aun con un esfuerzo considerable de memoria podría tal niño saber si está recordando subconscientemente o si está inventando la forma que emplea: prueba esto, que el niño que va a aprender una lengua extraña no va completamente desprovisto sino que al contrario aporta un contingente personal que en ocasiones es considerable.

Y como parece que el trabajo emprendido se nos va haciendo bastante largo, bueno será intentar hacer una especie de resumen para concluir.

Hemos dado cierta importancia, quizá un poco

abultada en relación con las otras partes de este trabajo, a la enseñanza de los principiantes, sin embargo, en lo referente a los aventajados, a los de años superiores los procedimientos no difieren esencialmente. La variación principal estribaría en que no es posible racionalmente que lo que atrae a un niño porque le interesa pueda obrar el mismo efecto en un adolescente. De aquí surge, pues, el por qué de la diferencia formal que hay o debe haber entre el método empleado con unos alumnos de distinta base de conocimientos y distinta edad.

Pero hablando en general, el profesor debe preocuparse especialmente porque los alumnos lean. Por que lean cada vez más libros cuyo contenido pueda interesarles y que al mismo tiempo les comuniquen la mayor cantidad posible de conocimientos; por tanto, no debe ser la lectura únicamente libros de literatura. Como modelo de la clase de libros deseables puede citarse el que actualmente está en uso en el último año del Liceo del Instituto Nacional: es un compendio de historia tan bien presentado como digno de crédito y bien escrito.

Sin embargo, no es posible siempre obtener este libro; puede recomendarse para los mismos efectos toda clase de lectura sencilla que dé a los alumnos una percepción clara de la nación francesa y para ello debe buscarse la lectura que tienda a hacer que los alumnos amen las cosas de Francia. Razón tiene Tennyson al decir: "Son los escritores más aún que los diplomáticos, los que hacen que las naciones se amen unas a otras".

Los profesores de lenguas debían tener como ob-

jetivo el acercamiento de su pueblo con el pueblo de la lengua que ellos enseñan. No hay duda que esto sería darle realce a su misión de enseñar.

Haciendo que sus alumnos lean la buena literatura de la lengua enseñada y capacitando a las nuevas generaciones de los diferentes países para las mutuas relaciones intelectuales; los profesores de idiomas del mundo entero podrían resultar más eficaces para establecer buenas relaciones permanentes entre las naciones que todos los Congresos de la Paz de la Haya o Liga de las Naciones.

Alguna lectura tendrá que hacerse a fondo, pero alguna tendrá que hacerse un poco por encima; lo mejor, tal vez, será establecer diversos grados. Mientras que al principio hará falta masticar bien para sacar de la lectura todo el alimento lingüístico que contenga, es evidente que más tarde podrán tragarse bocados mayores. Desde el comienzo de la enseñanza podrán llevarse un poco a la ligera los trozos cuyo contenido no deba o no quiera tomarse en serio, o que contengan palabras que no sean del todo necesarias. El profesor puede mandar simplemente que los alumnos lean en voz alta aquellos trozos, explicando todas las palabras sin exigir que se estudien para la próxima lección.

Más adelante,y mezclado con algún trabajo serio, puede emplearse un mes o dos leyendo, de la misma manera superficial, alguna novela ligera. Los alumnos pueden tener también individualmente, lecturas en casa, además de las que leen en la escuela.

Puede, en resumen, estimularse el deseo de leer de los alumnos por otros varios métodos que el profesor

buscará y determinará de acuerdo con sus experiencias.

Cuando ya los progresos hechos en la lengua francesa se lo permitan, los alumnos deben conversar en francés acerca del tema leído. Este es un ejercicio práctico de incalculable importancia, de cuya experiencia no hay duda saldrán los alumnos tan complacidos como beneficiados, porque a la vez que les divierte les reporta beneficios apreciables.

Si al profesor de francés le es posible conseguir que sus alumnos escriban en este idioma, puede estar seguro de que ha dado un gran paso en el camino de familiarizarlos con dicha lengua. Los alumnos deben escribir producciones propias, no traducciones del castellano al francés; deben escribir pequeñas composiciones que les darán el dominio del francés tan apetecido y por algunos tan difícil de lograr. El mayor peligro de estos ejercicios consiste en que los alumnos rehuyen las construcciones que les cuestan trabajo y se aferren a frases estereotipadas y simples. Sin embargo, el profesor puede salvar este escollo dando como asunto de la composición temas poco vagos de manera que los alumnos no se extravíen por los campos de dichas frases elementales. Puede ser escogido como tema de composición el relato de cualquir anécdota no muy complicada, o el relato de una noticia sencilla de un periódico de la localidad; también convendría la descripción de lo que se ve en una lámina, etc.

Hay, en fin, un sinnúmero de caminos que el profesor puede escoger para cumplir su cometido. Solamente se requiere una dosis de sentido común para alejarse de los métodos hasta aquí puestos en boga. Mé-

todos que están tan arraigados que a veces es dable el desconfiar en llegar a desterrarlos de nuestros planteles de enseñanza. Sin embargo, no será asunto digno de arrepentimiento ninguna lucha que se emprenda para lograr tal fin y ojalá que todos los que se dedican a la enseñanza de lenguas, lenguas en general, y no francés particularmente, quisieran prestar oídos a las nuevas concepciones pedogógicas y poner cuanto a su alcance esté a fin de conseguir el propósito que nos ha animado al comenzar a hilvanar estos párrafos que anteceden y cuyo interés principal es facilitar en todo lo posible a los alumnos del Liceo del Instituto Nacional la adquisición de un idioma necesario, tan elegante y armonioso como la bella lengua de Corneille, Racine, Moliére, Voltaire, Taine, Pierre Loti y Anatole France.

Es justo, pues, pensar que ninguna repetición (valga la paradoja) será redundante en este caso. Intentemos así resumir los puntos que mayormente hemos criticado a fin de que teniéndolos siempre presentes, vivamos siempre preocupados por eliminar los inconvenientes que ellos implican a los perjuicios gravísimos que significan para las generaciones- estudiosas, ávidas de saber.

Las oraciones inconexas a la manera antigua eran un fracaso seguro por razones varias. Nada podía hacerse con ellas sino traducirlas. No podían despertar interés; ni siquiera se podían leer con inteligencia en alta voz. No se podían retener en la memoria en la forma precisa en que se presentaban, así es que no podían emplearse como modelo para la construcción de otras oraciones. Y, como consecuencia de este

cúmulo de insensateces, el aprendizaje del francés resultaba una cosa monótona y sin vida.

En cambio con el método que hemos venido explicando los medios aconsejados se relacionan y se sostienen mutuamente porque parten de un todo armónico y animado que casi se confunde con la lengua misma francesa porque tiende a apartarse de ella lo menos posible.

Otro punto de capital importancia que nuestro método lucha por hacer justipreciar es el que se refiere a la traducción como medio y fin únicos.

Donde antes no había para comunicar el sentido de lo leído otro medio que la traducción, nosotros hemos puesto en uso o tratamos de poner, para ser más fieles, la *observación directa* y *la indirecta,* las explicaciones en la lengua extranjera, y también la traducción, pero sin abusar de ésta ni confundir su papel, porque pensar que puede ser la traducción el fin del aprendizaje de una lengua como el francés es sencillamente ingenuo. Todo sistema de enseñanza del francés que lleve por motivo principal tal creencia ha fracasado de antemano.

En la enseñanza de la gramática nos parece más racional dejar que el alumno por sí mismo investigue y deduzca las reglas. Es más conveniente que obligar a los estudiantes que tengan en la cabeza un acervo innecesario de fórmulas, reglas y paradigmas de los cuales más luego apenas si les quedará un ligero recuerdo.

Y, por último, mientras que antes se tenía como ejercicios únicos la traducción de la lengua materna al francés, nosotros tratamos de generalizar ejercicios

menos pesados como son la reproducción directa (repetición de las palabras del profesor, contestaciones a preguntas basadas sobre las palabras del libro de lectura); la reproducción modificada (repetición de oraciones con cambios de tiempo, personas, etc.); la reproducción libre (repetición de narraciones) y, finalmente, redacción libre (cartas, etc.).

Y puesto que hay sentido en todo lo que se lee, se dice, o se hace, el interés se mantiene siempre despierto y la enseñanza no sólo variada, sino que, como debe ser, particularmente tratándose de lenguas vivas, se hace viva en el mejor y más hondo sentido de la palabra.

Panamá, Diciembre 3 de 1926.

THE TEACHING OF ENGLISH IN THE NATIONAL INSTITUTE

por N. W. POWELL

Outline

I What Language Is.
II The Purpose of Language Study.
III Different Methods of Teaching.
IV The Natural Method — Exemplified.

I. What Language Is.

Language is the expression of one's needs or thoughts. The child's first words are learned in the desire for having his needs gratified and he quickly learns to use a word or expression which has previously been employed to serve him. Names and the actions which accompany these names, devoid of any modifiers are repeated until a thought seems to come to the childish mind. As his senses are further developed, variations of these thoughts arise and, seeking expression, gradually give the child a vocabulary and he takes his place among his fellow creatures as an individual.

Education is just a means by which one's thought life may develop into the fullest expression, by which, indeed, the *senses* may develop more fully through

being privileged to interpret "Life" and "Nature", and thus respond quickly to emergencies and attain growth and maturity.

Language, then, is the expression of one's self, one's acts, one's thoughts, in words and differs from the term "Grammar" in that the latter deals with the mechanical arrangement and relation of the words to each other, their forms and inflection, and the "names" by which all these are known. In "Grammar" there is an attempt to place every word or its use under a certain rule and to mold the spoken and written word to this rule. Language, on the other hand, uses words and expressions first, then trains the user to the correct and more beautiful ways of expression. It formulates "rules" from the spoken word.

II. The Purpose of Language Study

Language, or the expression of one's thoughts, undirected, would rapidly give rise to as many "tongues" as there are individuals. In the early stages of mankind, it is readily understood how language and dialects developed among the isolated families and tribes. The expression of the growing youngsters' thoughts was held in chek and trained only by the verbal efforts of their elders. Thus entire new languages developed and even within these, dialects likewise spread, for many an expression of a child, left uncorrected because "so cute", later was added to that child's tribe dialect, an expression that quite likely was entirely unknown among that tribe's first cousins. The physical characteristics of the

American Indian throughout the two continents vary but little, yet how vastly different were the languages when these peoples were discovered by the white man! Indeed, many tribes within one day's journey of each other could communicate with each other only by signs. We do not need to go out of this very Republic to observe this, for who does not know of the crude language expressions used by the mountaineers and "campesinos" of the interior? Could we call, for instance, the language which would develop in Chiriqui in one or two centuries "Spanish", if during that time the province should be completely out off from all Spanish books and literature and the people not be allowed to study the accepted, written forms? In order, therefore, to avoid diversity of method, in order to hold a language true to established forms, in order to instil into developing minds a love for the beautiful in expression by past masters of the language, in order to establish a standard and unity to all expression the study of LANGUAGE justly occupies a prominent place in every educational institution, beginning with the first year and continuing throughout and even beyond its program.

Every means of better understanding our own language must be employed and it is an accepted fact that one of the best means of understanding one's own language is by the study of a foreign language. This may seem strange to many, but I trust, I may make myself clear soon. I make this statement from my own personal experience in the earnest study of five other languages outside of my own English, and in each case, I remember to have received a wonderful

insight into some phase of English of which I had never before thought. If we wish to study a mountain, or a house, or a picture, we cannot saw we know it in all its aspects until we have viewed or studied it from different points of view. Naturally, the "home" view of everything we hold dear, always and logically does appeal to us most, but a new view often helps us to understand and appreciate the object better. This is as true of our language as it is of everything else. Seldom, if ever, do we find an individual who will acknowledge that another tongue is better in expression or richer in words than the one he learned at his mother's knee as she related the enchanting tales of childhood. But, nevertheless, there are many potent reasons for taking up the study of a foreign language, aside from the purely materialistic value involved, one which seems to be the biggest incentive for the Study of English in Panama and elsewhere, but in which this article is not concerned. The writer considers the popular reason merely a side product to the real value to be gained: a more thorough understanding of the student's own Spanish as well as a more sympathetic attitude toward the users of the English tongue.

The study of a foreign language enables the student, First, TO UNDERSTAND WHAT IS REALLY MEANT BY THE PARTS OF SPEECH AND THEIR RELATION TO ONE ANOTHER, in other words, the USE a word has in a sentence. When studying the English equivalent to a common Spanish word, e. g. "light", the student expresses amazement in finding that this word corresponds to

1) the noun "luz"; 2) the adjetives or different meanings: "ligero", "liviano" and "claro", and 3) the two verbs: "prender" and "posar". If he makes a study of the word using it correctly in each of its different meanings, it is evident that he will learn, if he does not already know, exactly how each different part of speech must be used in a sentence.

The use of the adjective is again forcibly brought to his mind when he must learn to use these modifiers before the noun modified—just the reverse of the Spanish. Then again, the student must be constantly alert to determine the use many words have in English, for in many case nouns and verbs, adjetives, and adverbs have exactly the same form in English, where in Spanish different words with determined inflections are used.

The reason why the personal pronouns are so seldom used in Spanish and always must be used in English is quickly evident after a short study of the verbs in the respective language. The inflected forms in Spanish always have the pronouns understood as the form of the verb indicates, but in English the PRONOUN is nearly always the only by which the person of the verb may be determined. And this difference is so marked in the two languages, that many Spanish grammarians do not even consider the "pronoun" a distinct "part of speech", so small a part does it play in the language! How vastly different it is in English where the pronoun plays a most prominent part!

Any writer who thoroughly understands the relations of words to one another in the sentence can

write better, more clearly and understandingly, and avoid the long drawn-out sentences, complicated and complex, so often met with in newspapers and cheap novels. The study of English by a Latin-American, therefore, will help him to understand the own language better because he is bound to know in a better way the relations of words to each other.

In the second place, the study of a foreign language enables the Student TO DISCOVER THE PECULIAR EXPRESSION OR "IDIOMS" OF HIS OWN LANGUAGE.

A student unfamiliar with any foreign language, finds it almost impossible to recognize these idioms, simply because constant use of same makes these expressions sound perfectly natural to him and if so in his own Language why not in any or all others?. Well do I remember an editorial fight between a Colombian and an American, both publishing little country dailies in a certain town of the interior. One of the last "slams" the Colombian gave the American was: "Our Colleague has the best English Daily printed in Spanish". By this he meant, of course, that the wording and phraseology which the American used in his Spanish daily were rather translations of the English way of saying things rather than the way in which the noble Cervantes would have expressed himself. Indeed, it is one of the most difficult points which a student of either language has to overcome, and when he comes to express the same thought in the language under study, he will quickly discover the peculiarities of both. Any student of a foreign language, therefore, will appreciate the struggles

which other students have in trying to master a language not their own. To illustrate:

Common errors made by Spanish students of English:

"I have hunger"; "I have cold"; "I have fifteen years"; "I have the mother sick"; "I no have book"; "He see, at the prettys girls". These are logical for they are the exact translation from the correct Spanish: "Yo tengo hambre"; "Yo tengo frío"; "Tengo quince años"; "Tengo la mamá enferma"; "Yo no tengo libro"; "El ve a las bonitas niñas". But the English language does not use nouns as the objects of verbs to express feelings, but predicative adjetives with forms of the verb "to be". Thus: "I am hungry"; "I am cold", etc. It also uses much more freely than the Spanish the possesive pronouns: "MY mother is sick"; "He goes to *his* house". Furthermore, to express negations as well as questions the auxiliary verb must be used to aid the helpless infinitive and receive whatever inflection is needed: "How *do* you do?"; "I *do* not know my lesson."

Such expressions as the ones just used are "idioms" in both the languages and are things which just must be *learned* by the student. There is no argument about it or reasoning. Consider some of the common mistakes the "gringos" make:

"Yo llamo en mis amigos" (I call on my friends)
"El sol y luna brillan" (The sun and moon shine)
"Es caliente" (it is hot)
"Yo estoy un hombre" (I am a man)
"El está un carpintero" (He is a carpenter).

"La bonita mesas están mio." (The pretty tables are mine). These mistakes are also logical for the Spanish above is the way the English "idiom" translates itself literally into Spanish. All Anglo-Saxon verbs may have their meanings completely changed by a little inconspicuous preposition stuck in almost anywhere in the sentence and which will require an entirely new verb in Spanish. Thus "call" means "llamar", but "call on" means "visitar"; 'throw' means "tirar" but "throw back" means "devolver" and so on. If the English wishes to say "The sun and moon shined", it says it and is done with it and does not have to think as to what gender the nouns belong and what article corresponds with each. The English has only the one verb for the Spanish "ser" and "estar", and what a confusion these two verbs cause the student of Spanish!

Thus it is readily seen that the study of a foreign language enables one to be in a sympathetic touch with the people who speak that language and vice versa simply because he learns the means of expression of the foreigner and the difficulties the foreigner has in expressing himself in the language he is trying to master.

Thirdly, The Study of a foreign language, in that it soon becomes the study of heroes, ideals and customs of the people who speak that language, LEADS TO A GREATER UNDERSTANDING BETWEEN THE RESPECTIVE NATIONS SPEAKING THE LANGUAGES INVOLVED. In a short treatise like this, we are not permitted to develop this thought, but it is a proven fact that "We distrust the man

whom we do not know", and if nations could only learn to study each other through the heroes which each nation holds dear, and through the customs which have been cherished for generations—and all this can be readily accomplished in the mere study of the languages involved through a course of study of four or five years—then indeed I believe that misundertandings would be less frequent and mutual respect would be firmly established.

Outside of the immense practical or commercial value it may have for the individual, we can conceive how the Study of English as well as other Foreign Languages, has a much more far-reaching cultural and political exert than is usually thought of.

III. Different Methods of Teaching

How then shall one proceed to teach, or acquire, a mastery of the foreign language desired? There are methods galore, each one having its good points and many claiming superiority over all others. But this is certain—The English is so diversified, in pronunciation, in rules, in exceptions, in idioms, that without the sympathetic, living voice of a teacher, every method is bound to fail and to fail utterly! It stands to reason then, that much, very much more, depends upon the teacher than upon the method, upon his real, his sympathy for the efforts of his students, his willingness to help them over the rough spote, his patience, and his determination that they shall master the language he is teaching them. Far be it from me to enter into an argumentative treatise

of what is wrong with the teaching of English by many conscientious teachers who feel that they are imparting satisfactorily a knowledge of English to Latin Students—I will only discuse briefly the method employed in my classes and with the succes of which the writer is highly gratified.

IV. One "NATURAL METHOD"

An American parent once entrusted to the writer's school two small boys. These boys were treated exactly as every other pupil and had to have their Spanish lessons as well as their English—all of it being first and second grade work in both languages. Evidently the father found out that his boys were "taking Spanish" and in apparently great alarm demanded of their teacher what he ever expected those small boys to know about "parts of speech", "rules", etc. You see, this father had also "taken Spanish" in college and he seemed to be obsessed with the idea that the only way a foreign language could be studied was by the application of a multitude of complex rules, wherein every possible inflexion of every word in the language, no matter whether used by child or sage, by peon or by scholar, was given and expected to be learned before the student could hope to pass the examination. This is what still constitutes "Spanish" in many States Universities. I assured him not to worry, that his children were merely learning how to express their simple easy thoughts which came to them in the school and playground and it would be years before they even heard of the technical terms of which he was thinking. This

is indeed a "natural method", because it logically proceeds even as the child proceeds in acquiring the language his mother teaches him. It is a method which the writer has used exclusively for many years, and which with any cooperation from the student at all, has been very successful indeed. It entails great patience and a deal of work on the part of the teacher, especially in the first years, but what doting parent does not lavish painstaking care on his child as he guides it in acquiring the language the child is to speak. The teacher must be a second parent to his pupils. Mistakes must be corrected repeatedly and gradually the student, even as the child, learns to *think* in the language being studied. This last ABILITY TO THINK in the language being studied is the great aim of both student and teacher. The battle with the language is half won when the student does not need to use "foreign tools" to construct his thoughts, when he understands what he says in the "foreign language" without the need of using a single word or thought in his own tongue.

What is this method? Let us formulate a

FIRST LESSON

I see. I see a dog. I see a big dog. I see a big, black dog.

The dog is big. The dog is big and black. The big dog is black. The black dog is big. The big black dog can see me. The big black dog can run fast.

I can run, too. I can run fast. I can run with the big dog. The big, black dog runs with me. I am

big, too. I am a boy. A big boy likes to run. I play and run with my dog. My dog plays with me.

Things to Study:

The things that act: I, dog, boy.
The actions: see, run, runs, play, plays, can.
Words that describe: big, black, a, the, fast.
Special words: too, with, to, am, is, me, my.

Things to do:

What can I do? see?
Describe the dog.
What can the dog do?

Form sentences of your own by other combinations of words in this lesson.

Constant drill in the proper and correct use of these simple words and expressions wll tend to this: the pupil learns to think in these English terms *without the need of translation!* This is most important. If a student can someway acquire a means of expressing simple thoughts, it is just a matter of time before the thoughts may become more and more mature and polished. By adding to his *vocabulary* —and vocabulary means "words the use of which is known and can be applied"—new words with every lesson, the student wil be proud to speak in the tongue, and to a large extent will timidity to speak outside of the class room be conquered. He is used to having this "speech" corrected so why should he mind?

From simple lessons like the one given, the stu-

dent advances gradually in the text books to the more complicated story, demanding a constantly increasing vocabulary and the frequent and repeated use of every thing he has had before . There are many ways by which the class may be varied and made interesting as well as instructive: The student may be asked to

1. Tell the story, in part or in whole, as if he were the actor, i. e. in the first person and applying the events to himself;

2. Relate all the events in the story from the standpoint of another person, with or without the use of conversation or dialog;

3. Condense the story, relating only the essential facts;

4. Rewrite the entire story, substituting original characters and conversation; or changing the tenses of the verbs.

5. Formulate a series of questions the answers to which will tell the story (This is a very difficult, but a very scholarly way of studying the lesson and requires much care on the part of both teacher and student);

6. Dramatize the story, if possible;

7. Write the story, or the teacher's wording of same, from dictation;

8. Have a class drill in "Spelling", i. e., each new or difficult word correctly spelled with each character clearly enunciated, and the exact meanig in Spanish given;

9. Translate the whole lesson carefully, specia!

attention being given to the idiomatic expressions of both languages.

Naturally, all of the above methods would not be employed with each lesson, but each and every one of them should be mastered in every English course one at a time or in combination. It will make the class one of continued and ever varying interest. In most of them the attention of the whole class is secured, each student being required to point out the mistakes made by the others, or to continue the relation of the story at any point. The students can answer one another's questions or correct them if written on the blackboard. Different answers to the same questions by different students always lead to interesting discussions, wich may be entirely limited to English—In short, each of these methods tends to assist the student in the process of THINKING in English without the need of translating from his own language. They make the student independent in his thought development and his progress is marked by leaps and bounds.

It will be noticed that very little emphasis has been put upon the *translation* of the tex. It stands to reason that if a student is able to master, to speack and write intelligently about the story of the tex, he must has been able to translate same. For the most part, time is too precious during the class hour, for a word for word translation of the whole text. The method I usually employ, when students first study or are supposed to have studdied the lesson, is to ask if there are any words or passages in the tex which

they have not been able to get a cleary understanding Usually these passages prove to be English idioms, or expressions which must be translated by Spanish idioms. This nearly always brings out the only passages that need to be translated, and the class hour can be devoted to more essential maters.

To illustrate a more advanced lesson, I have selected the following from the First Year's Text for the Current Year. (Heath's Second Reader, pp.)

WE GO NUTTING

I am a little gray dog and my name is Fritz. I am Jack Parker's dog. I live in a red house on a hill, and Jack lives wiht me. He is my boy. He is a very good boy most of the time. Once in a great while he is not good. I am not happy then. I go into my basket and think and think. I think how I can make Jack a better boy. When Jack is good once more I am very happy. On the whole I believe I wil keep him.

Shall I tell you how we went nutting the other day? It was Saturday. I let Jack stay at home on Saturdays. "All work and no play maldes Jack a dull boy", you know. I was standing by the door barking. I was barking at a red tree on another hill. That red tree has given me a great deal of trouble. It is not like the trees on our hill. They are all brown or yellow in nutting time. If I bark enough it may go away. So I bark a little every morning and every evening. Jack ran out with a basket. "Come Fritz", he said "we are going nutting". "Yes, yes,

Jack", I replied, "you may go with me". So we ran down the hill.

It was a very fine day. The sky was blue and the sun was bright. There was a gentle wind, and the trees had on their gay dresses. October was giving a party. I am very fond of a fine day, and I like bright colors very much.

Pretty soon Jack met Fred Wells. He had his dog Pompey. Pompey is a black and tan dog. He is a friend if mine.

"Good monrning Pompey", I said. "So you let your boy out-day".

"Yes Fritz", replied Pompey. "He has not been very good, however. He shut me up in the barn yesterday. That was so I could not go to school with him."

"I thought I should not let him out to-day. It was so fine, however, that it would be paiety not to forgive him".

"Yes, it would be", I replied, "We have to remember he is only a boy."

"So we must", said Pompey. "When one takes a boy to bring up, it is not an easy thing".

When we came to the top of the hill we saw the red tree. We barked at it before we went on. We barlled all around it. We left the tree behind and went to some yellow trees. They were chestnut trees. "This seems more like home". I said. There were squirrels in the trees. Pompey and I did not like waht they said to us. So we barked at them a long time lo let them know we were there. Fred got up

in the tree and shook the nuts down. I tried to show Jack where the best nuts were. It made me very tired to run about so much. At last I got a chestnut spine in my paw. How it did hurt! Fred got it out for me, but my paw is still sore.

Pompey and I saw a woodchuck. He ran into a hole where we could not get him.

"He must be a bad woodchuck to run away" said Pompey. "Yes, indeed" I said: "all the woodchucks about here are bad. I wish we could catch him". We could not catch him, but we could bark. We barked until the boys came too.

"We must go home now", said Jack; "it is dinner time." "Yes, we must go now." I replied. "I have let you stay as long as I can. We must take our chestnuts home. Jack Parker's father comes home early to-day. It is Saturday, you know. I will tell him that you have been a good boy" "Very good indeed", said Pompey. Then we went home.

Note how the story is related as by the little dog Fritz, himself. The student of the first year were required to write this story (each was also required to speak it in whole or in part) in abbreviated form, without conversation of any kind at all, in the third person and in the past tense of the verb. The following is one such average compositions, selected from the ninety turned in, and which received a grade of "8" on a basis of ten points:

A NUTTING PARTY

One boy had little gray dog. The name of the

boy is Jack Parkers and the dog is Fritz. The boy and the dog lived in the house on the hill. The boy is a good. Jack is dull boy because worked and no play. One morning the sky was blue and the sun bright. The boy and the dog going to nutting-trees. The dog was happy.

In the road Jack meet with a friend. The name of the friend is Fred Wells. Fred had a dog. The dog of Fred is black and tan and the name is Pompey. Pompey is a friend of the Fritz and the salute. Jack and Fred going to the trees and met a woodchuck. The dogs see the animal and bark at him.

The two friends cought plenty nuttings and when to the home.

All the errors in this composition were underscored.. Only when the student would not be able to understand the correction, was this written over the wrong word. The student was expected and required to check over his errors and if he did not understand what the correct form should be, ask for assistance. Before proceeding farther, I desire to call attention to several characteristic errors in the above, "original" composition. The numbers below correspond to the numbers in the composition.

1. "One" instead of "a". "One" is used in a selective sense only. "a" is the indefinite article.

2. "of the boy". The English noun has a po-

ssessive case which is always to be prefered in cases such as this: "boy's". This mistake occurs several times in this composition.

3. "good" in English is used only as an adjective and can not be used as a pronoun as in Spanish.

4. "worked" Verbs cannot be used without expressed pronoun subjects in English.

5. "In the road". A latin student hustly has much difficulty in distinguishing between "in" and "on". Consult an Encyclopedia for elucidation.

6. "the name" is a translation of the Spanish. If the word "su" were used, ambiguity would arise, but "su" has five meannings in English one of which "his" must be used here.

7. "the" means "él" or "el", "la", "los", and "las" in Spanish. It is quite natural that students occasionally use "the" for the Spanish pronoun.

There follows herewith the corrected composition, the corrections having been indicated or written on the original sheet which the student turned in. In the form below, this composition was copied in the "Cuaderno", for use in review for examinations.

A NUTTING PARTY

Jack Parker had a little gray dog named Fritz. The boy and the dog lived in the house on the hill. One morning the sky was blue and bright. The boy and the dog went nutting. The dog was happy.

On the way Jack met a friend, Fred Wells. Fred had a dog. His dog was black and tan and his name was Pompey.

Pompey was a friend of Fritz. Fritz and Pompey went to the trees and saw a woodchuck. The dogs barked at him.

The two friends gathered plenty nuts and then went home.

One of the methods of class study not to be overlooked and which perhaps better than any other engages the attention and interest of the whole class is listed under No. 8: Spelling. This method may employ one or two periods weekly, or sections of each class periodd. Its value consists in the fact that each word must be clearly pronunced and spelled, and its meaning exactly given by the student whose turn it is, and if he cannot do so, he must give way to the one who can. Everybody is exactly on the same footing and if he "earns" his way to the head of the class and can maintain the same for a certain number of words or periods, he is entitled to some special consideration. He then goes to the foot and starts all over again. Any misdemeanor or unruliness on the part of any student may be easily punished and effectively too, by his being sent to the foot of the line. Thus keen interest in every word of the lesson is secured and the student strive to understand these words and to think in terms of English and with the tools of English. By no means is the method limited to single words, but phrases, sentences and even entire gems of poetry may be included.

In order to appease my "grammar" friends, who have not found in my program any room for this term, may I state here that by the judicious selection of good texts, all the essentials of "grammar" are

incorporated in the class, themes and explanations and the "rules" are usually camouflaged in some bright colors. It is admitted that there may be danger in so doing, but as long as the student has learned to think and express himself in a foreign tongue, he will also gradually correct his own deficiencies.

UNIVERSITY OF N.C. AT CHAPEL HILL
00028876422